

MENDOZA_REQUEJO

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:516979796

Fecha de entrega

23 oct 2025, 10:48 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

23 oct 2025, 11:13 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

MENDOZA_REQUEJO_PRIMARIA_2025 I última revisión (1).docx

Tamaño del archivo

10.5 MB

180 páginas

43.517 palabras

252.615 caracteres

5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Fuentes principales

- 3%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Caracteres reemplazados**
93 caracteres sospechosos en N.º de páginas
Las letras son intercambiadas por caracteres similares de otro alfabeto.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 3% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.monterrico.edu.pe	<1%
2	Internet	hdl.handle.net	<1%
3	Internet	repositorio.uladech.edu.pe	<1%
4	Internet	repositorio.unsch.edu.pe	<1%
5	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2025-06-04	<1%
6	Trabajos entregados	Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2023-10-24	<1%
7	Trabajos entregados	unasam on 2024-06-21	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2024-12-02	<1%
9	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-20	<1%
10	Trabajos entregados	Instituto de Educación Superior Pedagógico Publico HORACIO ZEBALLOS GAMEZ- ...	<1%
11	Internet	repositorio.udh.edu.pe	<1%

12	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 2025-01-25	<1%
14	Internet	dspace.unl.edu.ec	<1%
15	Internet	repositorio.utn.edu.ec	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-11-20	<1%
17	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Santa on 2019-05-13	<1%
18	Publicación	Myriam Elisabeth Vega Muñoz, Alicia Yolanda Cruz Espin, Maritza Isabel Sarabia S...	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2017-11-15	<1%
20	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
21	Trabajos entregados	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña on 2025-09-19	<1%
22	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-11-19	<1%
23	Internet	repositorio.upla.edu.pe	<1%
24	Trabajos entregados	uncedu on 2025-08-02	<1%
25	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2015-12-11	<1%

26	Publicación	Angie Lorena Gaitán Castro, James Mosquera Collazos. "Estado das pesquisas sob...	<1%
27	Publicación	Laura Anais López Chila, Vanessa del Roció Medina Palta, Marcia Judith Valdivieso...	<1%
28	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2024-10-16	<1%
29	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2025-09-19	<1%
30	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-09-11	<1%

1

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO
PROGRAMA DE FORMACION INICIAL DOCENTE



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN SEGUNDO DE PRIMARIA
TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

MENDOZA QUICHUA, Jeny Violeta

REQUEJO CORTEGANA, Wendy Johany del Cielo

ASESORA:

Mg. CHÁVEZ MOROTE, Ana Gabriela

Lima, 2025

2

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	14
2.1. Antecedentes de estudio	14
2.1.1. Internacionales	14
2.1.2. Nacionales	15
2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	17
2.2.1. Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Educación Primaria ..	18
2.2.2. Características del Aprendizaje Basado en Proyectos	18
2.2.3. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos	20
2.3. Producción de Textos Narrativos	25
2.3.1 La importancia de la producción de texto narrativo en la Educación Primaria ..	26
2.3.2. Propiedades de un texto narrativo	26
2.3.3. Estructura de un texto narrativo	28
2.3.4. Elementos de un texto narrativo	30
2.3.5. Tipos de textos narrativos	30
2.3.6. Etapas del proceso de escritura para textos narrativos según Cassany	31
2.3.7. Estrategias para promover la escritura	33
2.3.8. Enfoque del área curricular de comunicación	35
2.3.9. Competencia: "Escribe diversos tipos de textos narrativos en su lengua materna"	35
2.3.10. Capacidades de la competencia	36
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico	37
3.2. Diagnóstico: contexto y participantes / Episodios críticos / Diagrama de Ishikawa	39
3.3. Objetivos de investigación	42
3.4. Plan de acción	43
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
3.5.1. Validez de los instrumentos	54

3

3.6. Análisis y procesamiento de la información	55
3.7. Consideraciones éticas	59
3.8. Limitaciones	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	61
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES (LECCIONES APRENDIDAS)	72
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS	89
Anexo 1: Matriz metodológica	89
Anexo 2: Diagrama de Ishikawa.....	92
Anexo 3: Diario de Campo Diagnóstico.....	93
Anexo 4: Prueba diagnóstica	97
Anexo 5: Informe de evaluación diagnóstica.....	99
Anexo 6: Sesión de aprendizaje.....	105
Anexo 7: Diario de campo.....	115
Anexo 8: Instrumento de diario de campo.....	118
Anexo 9: Instrumento de lista de cotejo	119
Anexo 10: Instrumento de guía de observación	120
Anexo 12: Matriz de diario de campo.....	127
Anexo 15: Matriz de triangulación	164
Anexo 16: Registro fotográfico de la aplicación del ABP.....	174

1

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción general de los sujetos de investigación	39
Tabla 2. Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento del diario de campo de la docente ejecutora.	40
Tabla 3. Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento de la lista de cotejo de la docente ejecutora.	40
Tabla 4. Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento guía de observación de la docente ejecutora.....	40
Tabla 5. Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento del diario de campo del estudiante.	
Tabla 6. Plan de acción: propuesta de intervención por campo de acción.....	46
Tabla 7. Matrices de evaluación y seguimiento del plan de acción.....	49

1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características del ABP	20
Figura 2. Fases del aprendizaje basado en proyecto (ABP)	24
Figura 3. La producción de textos narrativos	25
Figura 4. Propiedades de un texto narrativo	28
Figura 5. Estructura de un texto narrativo	29
Figura 6. Elementos del texto narrativo	30
Figura 7. Etapas del proceso de escritura	32
Figura 8. Estrategias para la promover la producción textual	34

1

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria. Se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, nivel explicativo y de tipo aplicada, mediante un diseño de investigación-acción. La muestra estuvo conformada por estudiantes de segundo grado y se utilizó la técnica de la observación con tres instrumentos; lista de cotejo, guía de observación y diario de campo, validados mediante juicio de expertos. El procesamiento de los datos se realizó mediante la triangulación, lo que garantizó la consistencia y confiabilidad de los resultados. El estudio evidenció necesidades en la estructuración, los elementos y las propiedades como la adecuación, coherencia y cohesión, de los textos narrativos producidos por los estudiantes. Se concluye que el Aprendizaje Basado en Proyectos, implementando de manera sistemática y adaptada al contexto escolar, fortalece de manera significativa la competencia y las capacidades de la escritura, consolidándose como un enfoque pedagógico eficaz para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y elevar los niveles de producción textual en los estudiantes.

Palabras clave: *Aprendizaje Basado en Proyectos, producción de textos narrativos, nivel primario, aprendizaje significativo, competencia de escritura, estrategias creativas.*

ABSTRACT

The research aims to analyze the application of the Project-Based Learning (PBL) methodology to improve the production of narrative texts in second grade primary school students. It was developed under the sociocritical paradigm, with a qualitative approach, explanatory level, and applied type, through an action research design. The sample consisted of second grade students, and the observation technique was used with three instruments: a checklist, an observation guide, and a field diary, all validated through expert judgment. Data processing was carried out using triangulation, which ensured the consistency and reliability of the results. The study showed needs in the structuring, elements, and properties such as adequacy, coherence, and cohesion of the narrative texts produced by the students. It is concluded that Project-Based Learning, when implemented systematically and adapted to the school context, significantly strengthens writing competence and skills, consolidating itself as an effective pedagogical approach to enhance teaching-learning processes and improve students' text production levels.

Keywords: *Project-Based Learning, narrative text production, primary level, meaningful learning, writing competence, creative strategies.*

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser nuestro sostén inquebrantable y fuente de fortaleza a lo largo de este exigente camino, especialmente en los momentos de incertidumbre, desafío y cuando necesitábamos claridad y esperanza.

A nuestras familias, porque durante todo este proceso nos brindaron su apoyo incondicional, comprensión y aliento constante.

A la Mg. Ana Gabriela Chávez Morote, por su orientación precisa, su acompañamiento cercano y su disposición generosa, nos guio con profesionalismo y empatía en cada etapa del desarrollo de esta investigación.

A la coordinadora Teresa Rosa Ugarte Paz y a la docente Lucía Elvira Cuyutupa Cuba, quienes con confianza y compromiso nos ofrecieron su respaldo durante el proceso investigativo, contribuyendo significativamente al logro de nuestros objetivos académicos.

1

A los docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, dado que su labor formativa a lo largo de estos cinco años fue decisiva en la consolidación de nuestras competencias profesionales y en la construcción de una visión crítica y reflexiva.

A los estudiantes del segundo grado de primaria, cuya participación y disposición hicieron posible la aplicación de esta investigación, aportando valiosos aprendizajes y experiencias que dieron sentido al trabajo realizado.

4

DEDICATORIA

A Dios, por guiar mi camino y sostenerme cuando sentía que las fuerzas me abandonaban. A mi familia, por ser mi refugio y motivación para continuar. Y cada persona que me acompañó en este trayecto con su apoyo.

Jeny Violeta Mendoza Quichua

A mis padres Walter Requejo Cerdán y Jesús Cortegana Silva, por su amor incondicional, sus sabios consejos y por acompañarme en cada logro y desafío.

Agradezco que hayan creído en mí, incluso cuando yo misma dudaba. A mis hermanos, por brindarme su apoyo cuando más lo necesité. Y a todas aquellas personas que estuvieron a mi lado en los distintos momentos a lo largo de la carrera.

Wendy Johany del Cielo Requejo Cortegana

INTRODUCCIÓN

3 El trabajo de investigación presenta como objetivo principal la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de Institución de Gestión Pública, mediante el empleo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en relación con el área de comunicación. Para ello, se realizó una observación y evaluación diagnóstica, siendo necesario abordar aquella problemática que partió de la planificación de sesiones de aprendizaje que posteriormente fueron ejecutadas.

Se han tomado en cuenta las cinco fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, planteadas por Minedu (2020) preparación, planificación, formulación, investigación y evaluación con el fin de que los estudiantes desarrollen competencias y capacidades evidenciadas en un producto. Este estudio está estructurado de la siguiente forma:

En el primer capítulo, se ubica el planteamiento del problema, donde se exponen la introducción, línea de investigación, justificación teórica, metodológica y práctica, delimitación del estudio, descripción de indicadores del problema, preguntas generales y específicas.

En el segundo capítulo, se explica el marco teórico-conceptual, que cuenta con los antecedentes de estudio nacionales e internacionales, los fundamentos teóricos con relación al Aprendizaje Basado en Proyectos y la Producción textos narrativos.

En el tercer capítulo, se desarrolló el marco metodológico, que cuenta paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño, diagnóstico, objetivos de investigación, plan de acción, técnicas e instrumentos, análisis y procesamiento de la información, consideraciones éticas y limitaciones.

En el cuarto capítulo, se encuentra resultados y discusión que engloban los resultados integrados de los fundamentos teóricos, objetivos de la investigación, contextos, se reconocieron limitaciones metodológicas y posibles sesgos en la recolección y análisis de los datos, reflexionando sobre sus implicaciones para la práctica profesional y futuras investigaciones.

6

En el quinto capítulo, se aprecia las conclusiones o también llamadas lecciones aprendidas conformadas por una síntesis de los hallazgos que reflejo la postura optada por las investigadoras, se expusieron los resultados en el estudio, resaltando los aspectos más significativos que surgieron y como estos respondieron a la interrogante de la investigación. Aquellos, resultados se integraron con los objetivos específicos, demostrando el logro del objetivo general del estudio.

En el sexto capítulo, se sitúa las recomendaciones que considera varios niveles de proyección dirigidas a personas, instituciones y políticas educativas, e incluyen la posibilidad de adaptarlas a diferentes contextos, así como su aporte al planteamiento de nuevas líneas temáticas en la investigación educativa.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio se basó en la línea de investigación innovación y didáctica, el cual busca hacer más efectiva, integral y adaptable a las necesidades que se presente en la educación. La innovación se relaciona al empleo de nuevas ideas, estrategias y herramientas en el ámbito educativo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como indica Pérez (2023) es un elemento necesario para la educación puesto que posibilita una forma de aprender más dinámica y flexible, ya que las estrategias son actualizadas, eficientes y efectivas para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. El propósito de la innovación se centra como un medio para lograr una educación integral. Por lo tanto, la presente investigación utiliza la innovación ya que permite buscar soluciones para la mejora de problemáticas pedagógicas.

La didáctica es el conjunto de técnicas que se usa en la enseñanza para ayudar a los estudiantes a aprender de la mejor manera. Imbernón (2022) manifiesta que la didáctica está relacionada con el arte de enseñar y señala al docente como un artista ya que necesita dominar una gran variedad de técnicas y estrategias si quiere alcanzar con éxito su labor. El maestro debe identificar cómo aprende cada estudiante para que pueda establecer pautas adecuadas donde se profundice el aprendizaje. Por ello, este estudio pretende que la didáctica sea relevante y efectiva para la mejora en el campo educativo.

En la actualidad en el ámbito educativo, la producción de textos constituye una capacidad necesaria para el desarrollo íntegro de los estudiantes, dado que a través de la escritura se puede dar la manifestación de pensamientos, ideas, información, saberes previos, etc. en diferentes áreas curriculares, registrándose de forma entendible y precisa, sobrepasando espacios geográficos y culturales, garantizando que la audiencia comprenda el mensaje. Sin embargo, se evidencia una situación problemática en los estudiantes de primaria debido a que presentan dificultad para expresar ideas de forma cohesionada y coherente en sus producciones escritas.

A nivel mundial, se ha constatado la escasez de evaluaciones con respecto al campo de la escritura, lo que impide la recolección de datos estadísticos. En cuanto a nivel nacional, se ha evidenciado que las evaluaciones no son continuas y no incluye a todos los grados, lo que dificulta valorar la producción escrita. Sin embargo, esta

situación no se presenta de igual manera en el campo de la lectura, la cual ha sido evaluada constantemente.

21 De acuerdo con el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023). Se evaluó específicamente la competencia de lectura en el área de comunicación. Los resultados recabados en PISA 2022 muestran que los países latinoamericanos como México, Costa Rica, Brasil, Colombia y Perú se situaron en el nivel 2, considerado el nivel básico. Cabe señalar que el objetivo es lograr el nivel 6, que representa el nivel máximo de la evaluación. Los estudiantes que alcanzaron el nivel 2 pueden reconocer la idea principal, efectuar inferencias y reflexionar sobre el propósito de textos sencillos.

Con base en los resultados obtenidos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), publicados por la UNESCO (2022), estuvo enfocado en estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, lo cual valoró tres dominios; discursivo, textual y convenciones de legibilidad. Las consignas de las pruebas para tercer grado consistieron en escribir una carta narrativa destinada a un amigo y la presentación de un baile, mientras que para sexto grado las consignas fueron escribir un artículo de enciclopedia de los animales y una carta argumentativa dirigida a un alcalde. Tras lo mencionado anteriormente, los datos estadísticos demostraron que el 89,9% fueron respuestas válidas por parte de los estudiantes de tercer grado y con respecto a sexto grado se obtuvo un 97%.

En el país, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA 2023), aplicada por el Ministerio de Educación del Perú, estuvo dirigida a los estudiantes de segundo grado, los resultados demostraron que un 6,1% se encuentran en inicio, 57,3% en proceso y 36,6 % en satisfactorio. En esa misma línea, la Evaluación Muestral (EM, 2022), registra datos porcentuales; en inicio un 6,9 %, en proceso el 55,5 % y en satisfactorio el 37,6 %. En otras palabras, presenta como desafío fortalecer el aprendizaje en los estudiantes para que todos alcancen el nivel satisfactorio.

Durante la intervención pedagógica en una Institución de Gestión Pública en el aula de segundo grado se observó en el área de comunicación las producciones escritas de los estudiantes y se registró lo observado en varios diarios de campo para analizar el

24

desempeño del estudiante en la competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Tras el análisis de los diarios de campo, los resultados demostraron, diferentes dificultades significativas que presentaban los estudiantes entre ellas la omisión de letras al escribir palabras, la unión de varias palabras en una sola y la necesidad de fortalecer el uso correcto de la ortografía, dado que no emplean las mayúsculas al empezar oraciones y los signos de puntuación.

De igual manera, se constató la ausencia de la estructura narrativa, puesto que muchos de ellos no consolidan el inicio, nudo y desenlace de un texto. También, se requiere trabajar la aplicación de las propiedades básicas de la escritura como la adecuación, porque en varios casos no logran aplicar un lenguaje acorde al propósito comunicativo o al destinatario; la coherencia, dado que empiezan redactando sobre un tema y después pasan a otro sin guardar relación; y la cohesión, pues no hacen uso de conectores como después, luego, finalmente, etc., que faciliten enlazar las ideas. A su vez, se verifica que están en proceso de incorporar los elementos de un texto narrativo, como los personajes, el ambiente, la acción y el tiempo para que den sentido y continuidad del relato. Aquello demostró la importancia de mejorar de forma progresiva el desarrollo de la producción de textos narrativos.

16

Igualmente, al hacer una evaluación diagnóstica, en el área de comunicación sobre la producción de textos narrativos, se evidenció que los estudiantes presentan problemas en redactar oraciones usando conectores de adición y consecuencia, además presentan faltas gramaticales y ortográficas, lo que hace que la intención comunicativa no se logre transmitir. Los porcentajes señalan que el 72 % de estudiantes se ubican en inicio, un 28 % en proceso, en cuanto a logrado y destacado no se evidencia. Frente a los resultados se demuestra la importancia de centrarse en la mejora de la producción de textos.

1

Este estudio es importante puesto que los estudiantes presentan dificultades en la creación textual. Por ello, surge como propuesta implementar el aprendizaje basado en proyectos para mejorar la producción de textos narrativos en segundo de primaria motivándolos a expresar sus emociones y pensamientos de manera sencilla y coherente mediante la elaboración de narrativas auténticas.

10

La investigación se justifica considerando los siguientes ámbitos: teórico, metodológico y práctico, a partir de su aporte a la comunidad científica y su influencia significativa al ámbito institucional y profesional.

1 En el aspecto teórico, el estudio implica un análisis sobre la producción de textos narrativos y el Aprendizaje Basado en Proyectos. En lo que concierne a la producción de textos narrativos, se consideran como referentes a Cassany y Chisaguano, quienes suscitan una idealización para la mejora de los relatos, tanto en redacción y su intención o propósito comunicativo. Asimismo, resaltan su valor en el proceso de aprendizaje, su vínculo con la educación y la función que desempeña el docente en su labor. Con respecto a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que impulsa el desarrollo de competencias y capacidades entre ellas la participación del estudiante, el pensamiento crítico y la creatividad, se consideran los puntos de vistas de Kilpatrick y al Ministerio de Educación (MINEDU), quienes argumentan que la metodología es enriquecedora al situar a los estudiantes ante situaciones auténticas que requiere soluciones concretas. Del mismo modo, subrayan que la producción de textos puede articularse con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), hacia un solo procedimiento metodológico para su aplicación. Por último, los planteamientos de Perez y Imbernon se basan en la innovación y la didáctica, debido a que estos proporcionan directrices para concebir propuestas innovadoras y didácticas que garantizan una enseñanza integral.

Desde el aspecto metodológico, el estudio forma parte de un enfoque cualitativo en el marco del paradigma sociocrítico y con una orientación aplicada al campo educativo que busca transformar la realidad educativa de una Institución Educativa de gestión pública de Lima Metropolitana, fomentando la participación de los individuos involucrados, así como de los investigadores permitiendo construir conocimiento de forma colectiva. A partir de ello, se promueve la reflexión crítica sobre la práctica educativa, reconociendo las problemáticas y formulando propuestas dirigidas a la mejora del contexto. En esa línea, se incluyen fundamentos teóricos y conceptuales que posibilitan justificar una propuesta de intervención innovadora y didáctica, enfocada a favorecer un cambio significativo.

Desde el aspecto práctico, la investigación representa un aporte relevante para docentes y directivos de las instituciones educativas dado que proporciona orientaciones concretas sobre el empleo del ABP para fortalecer la competencia de la escritura. De esta manera, los docentes tendrán la posibilidad de diversificar sus estrategias o recursos pedagógicos y favorecer experiencia de aprendizaje más significativas en los estudiantes. De igual modo, a nivel institucional, los resultados servirán para orientar la planificación pedagógica y los planes de mejora de la enseñanza de la comunicación. Así como contribuir a las políticas que impulsan metodologías innovadoras y centradas en el estudiante, favoreciendo la formación integral y el logro de aprendizajes de calidad. Lo cual proporcionará a la comunidad educativa información sólida con la finalidad de orientar una praxis efectiva en la enseñanza.

2 Esta investigación plantea la aplicación de una intervención pedagógica enfocada a mejorar la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria. El estudio se realizará en una Institución de Gestión Pública de Lima Metropolitana, ubicada en el distrito de Santiago de Surco y perteneciente a la UGEL 07.

1 El estudio se basa en investigar el bajo desempeño de la producción de textos narrativos, exactamente de cuentos y fábulas. Esta situación no es un evento singular, sino que se evidencia a través de varios indicadores recogidos en sesiones, pruebas y diario de campo diagnósticos que muestran un desarrollo inicial en la escritura. En el primer indicador se ha observado en las producciones que todavía no consiguen estructurar el inicio, donde ingresan los personajes, ambiente y el tiempo; el nudo, en el que surge el conflicto y el desenlace, donde se resuelve el problema. A ello se le añaden los elementos, como los personajes, el ambiente, el tiempo y las acciones que moldean la historia.

Además, es necesario que deba cumplir con las propiedades fundamentales: la adecuación, que conlleva adaptar el lenguaje al propósito comunicativo y al lector, la coherencia, que posibilita que las ideas tengan sentido; y cohesión que garantiza la unión de las oraciones por medio de conectores. El entendimiento de estas características constituye un aspecto necesario para que los estudiantes logren producir textos narrativos completos y comprensibles.

12

Un segundo indicador se centra en la falta de empleo de estrategias creativas que posibiliten a los estudiantes estructurar y expresar sus ideas de forma progresiva. Se verifico que requieren ayuda para crear personajes originales, construir ambientes fantásticos y elaborar diálogos que solucionen conflictos de maneras imprevistas. Este hecho restringe la exploración de su creatividad e imaginación influyendo en la planificación y estructuración de sus ideas y disminuye la motivación para redactar.

Finalmente, un tercer indicador corresponde a la necesidad de implementar metodologías activas y novedosas en la educación, con el fin de que los estudiantes participen en la elaboración de sus propios escritos, exploren diversas maneras de narrar o experimenten con diferentes estructuras narrativas. Y para que la metodología resulte efectiva, es esencial contar con recursos, que son todos aquellos materiales que se emplean para apoyar el aprendizaje y hacer más sencillo la comprensión de los contenidos. Podrían ser concretos, como cuentos, tarjetas, portadas de libros o soportes visuales; o bien digitales, como videos e imágenes que refuercen la enseñanza. Aquellos recursos permiten que los estudiantes se conecten con la información de forma significativa.

En síntesis, estos indicadores se unen para presentar una problemática profunda que requiere una investigación centrada en como la reflexión y la práctica docente constituye un factor esencial.

Ante lo expuesto, la presente investigación busca mejorar la producción de textos narrativos. Por ello, la interrogante de la presente investigación es: ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de una Institución de Gestión Pública de Santiago de Surco?

De esta forma se plantea las preguntas específicas de la investigación:

- a. ¿De qué manera el diseño de un plan de acción en base al ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?

13

- 10 b. ¿De qué manera la implementación del plan de acción en base al ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?
- 2 c. ¿De qué manera la reflexión sobre la ejecución del ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?
- 4 d. ¿De qué manera la interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción determina la mejora de la producción de textos narrativos a partir de la aplicación del ABP en los estudiantes de segundo grado?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este capítulo se expone el marco teórico que fundamenta la presente investigación orientada a la mejora de la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria, mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Seguidamente, se presenta la selección de tesis consideradas como antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, que aportan fundamentos relevantes para el estudio.

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Internacionales

Claro y Uribe (2024), realizó un estudio enfocado en la producción de textos narrativos para fortalecer las competencias lectoescritoras en estudiantes de educación básica en Colombia, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma sociocrítico e investigación acción. La muestra estuvo conformada por estudiantes en actividades dirigidas a la producción de textos narrativos. Para la recolección de información, se aplicaron instrumentos como las guías de observación, registros de desempeño y análisis de producciones escritas. Los resultados demostraron que el empleo de la estrategia didáctica favoreció el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, potenciando la comprensión textual y la capacidad de estructurar las ideas de forma coherente.

Martínez et. al. (2024) desarrollo una investigación sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia para mejorar la competencia literaria mediante la lectura regional dirigida a estudiantes de segundo grado del Centro Educativo San Rafael. La investigación se centró desde un enfoque cualitativo con un diseño investigación acción participativa (IAP). En dichos estudios se empleó las técnicas de observación junto con instrumentos como el diario de campo y el test de medición. Los resultados reflejaron que la aplicación del ABP, al implementar contenidos literarios regionales, benefició el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas, lo que fortaleció la comprensión lectora, la creatividad y la innovación pedagógica.

15

7 Sánchez (2023), llevó a cabo una investigación basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para promover la producción de textos en estudiantes de quinto grado de educación primaria en México. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. La muestra estuvo conformada por estudiantes de quinto grado de primaria. Para la recogida de información se emplearon la guía de observación y las producciones escritas de los estudiantes. Los resultados reflejaron que la implementación del ABP fomentó el desarrollo de las competencias de escritura, mejorando la creatividad, la estructura y coherencia en la redacción de los textos.

15 Espinosa y Londoño (2020) investigaron sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para beneficiar los procesos de asimilación de la lengua en estudiantes de extraedad en Colombia. La investigación fue de enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso. La muestra estuvo constituida por estudiantes de extraedad en instituciones de nivel regular. Para la recopilación de datos se usaron instrumentos como la observación, la entrevista y análisis documental. Los resultados evidenciaron la aplicación del ABP mejoró significativamente la obtención de competencias lingüísticas en los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje activo, participativo y contextualizado.

2.1.2. Nacionales

12 Castillo et. al. (2023) realizaron una investigación orientada a mejorar la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria de una Institución Educativa pública de Lima. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de investigación acción de tipo práctico y se centró en la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos a través del y el uso de cuentos, como recurso didáctico. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes y para la recolección de información emplearon los instrumentos como el diario de campo, guía de observación y Focus Group. Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes mejoraron y reflexionaron sobre los acuerdos de convivencia, la interacción con sus compañeros, así como el logro de la competencia Conviven y participa. Este antecedente guarda relación con otros estudios que aplican el Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategia pedagógica, aunque se diferencia por el área curricular y la competencia específica que aborda.

8 Hernández y Sanches (2023) en su investigación centrada en la mejora de la producción de textos narrativos en estudiantes del III ciclo de una Institución Educativa perteneciente a la UGEL 03 de Lima. Su propósito fue analizar como la aplicación de distintas estrategias didácticas influye en el proceso de escritura narrativa. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño cuasiexperimental de tipo aplicativo, permitiendo observar los efectos de la intervención pedagógica. Se utilizaron como instrumentos la encuesta y lista de cotejo, con el fin de recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes en la producción escrita. La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes divididos en dos grupos, 27 estudiantes en el grupo de control y 25 estudiantes en el experimental. Se concluye que los estudiantes mejoraron en la elaboración de textos narrativos cuando emplearon estrategias didácticas en los procesos de escritura.

8 López (2023) en su estudio buscó la mejora de la producción de textos narrativos multimodales en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa. Se basó en la metodología de enfoque cuantitativo de investigación aplicada y método cuasiexperimental de preprueba y posprueba. Los instrumentos que aplicó fueron el cuestionario escrito (pretest y postest) y de técnica la encuesta. La muestra estuvo compuesta por 102 estudiantes de segundo de secundaria de las secciones C, D y F. Se concluye el empleo del programa CreaLit en la creatividad de los estudiantes y la elaboración de textos narrativos se encuentra en una relación moderada. Se verifica la semejanza a la investigación porque busca la creación de textos narrativos, se distingue porque se aplica al nivel secundario y se desarrolla a través de un programa CreaLit.

27 Rodríguez-Polo, Terrones-Marrenos y Durán-Llano (2023) en su estudio investigaron el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos sobre las competencias comunicativas en estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público del El Porvenir, Perú. La muestra incluyó 132 discentes, divididos en grupo experimental y control, utilizando un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, además de evaluaciones y observaciones como instrumentos. Los resultados mostraron un aumento significativo en la competencia comunicativa evidenciando mejoras tanto en

comunicación oral como escrita. Se concluyó que el ABP fortaleció las habilidades comunicativas de los estudiantes de forma estadísticamente significativa.

2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

A finales del XIX e inicios del siglo XX se da origen al movimiento pedagógico: “La nueva escuela”, uno de los pioneros que da inicio con la teoría educativa es el estadounidense John Dewey, pedagogo, quien funda la metodología Aprender haciendo, lo cual impulsó el aprendizaje por medio de experiencias concretas y el empleo de los conocimientos a escenarios reales. (Juandó, 2023)

Con el tiempo la metodología fue desarrollándose y mejorando de forma progresiva. William Kilpatrick publicó en el año 1918 en su libro “The Project Method” sobre la importancia de diseñar proyectos que tengan un propósito y generen un impacto en la vida de los estudiantes. En el que se reflejen actividades seleccionadas y orientadas al objetivo de desarrollar capacidades para enfrentar situaciones reales por medio de la cooperación y reflexión. Para aquello planteó, cuatro fases; selección del tema, preparación, ejecución y evaluación. Estas fases favorecen la participación del estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones de manera colectiva.

La UNICEF (2020) menciona que el ABP es adaptable porque puede incorporarse desde actividades simples hasta otras de mayor complejidad de acuerdo con el grado escolar. Esto quiere decir que las actividades se pueden ajustar según las necesidades o contextos educativos. Por su parte Sánchez (2021) lo describe como una metodología activa y dinámica donde los estudiantes obtienen información y logran competencias de manera independiente por medio de la indagación sobre el medio social y la utilización de diversos materiales brindados por el docente para captar su curiosidad.

En el ámbito educativo, esta metodología se ha ido adaptando por diversos autores locales e internacionales. Tal es el caso en el Perú donde el Minedu (2020) lo define como una experiencia educacional integral que impulsa el logro de las competencias con la ayuda de herramientas y recursos para solucionar problemáticas. Se caracteriza por el involucramiento y cooperación de tres agentes educativos como los estudiantes, docentes y padres de familia. Orienta la formación de los estudiantes para

enfrentar los sucesos o experiencias reales en base a la búsqueda de alternativas de solución.

2.2.1. Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Educación Primaria

El Aprendizaje Basado en Proyectos se puede afirmar que se ha transformado en una metodología relevante dentro de la educación primaria, porque promueve una enseñanza activa, significativa y centrada en el estudiante. Esta propuesta pedagógica posibilita que los estudiantes construyan conocimientos a partir de la resolución de problemas reales y cercanos a su entorno, desarrollando así no solo contenidos curriculares sino también capacidades para la vida. En este enfoque, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en protagonista de su aprendizaje, fortaleciendo su autonomía, imaginación y pensamiento crítico.

En ese sentido, Rojas (2023) afirma que el ABP fomenta el aprendizaje, favorece el trabajo colaborativo; mediante procesos de interacción, comunicación, cooperación y reflexión, asociados a las experiencias que se generan en el aula durante el desarrollo del proyecto. De esta forma, se promueve la participación de todos los estudiantes y se reconoce su aporte individual en la construcción colectiva del conocimiento, impulsando la inclusión y evitando que alguno quede rezagado. Además, esta metodología contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante, convirtiéndolo en un sujeto capaz de gestionar su propio aprendizaje, lo cual es primordial en la formación de egresados preparados para enfrentar los desafíos. Por ello, integrar esta metodología desde los primeros años escolares favorece formar estudiantes más competentes, autónomos y comprometidos con su proceso formativo.

2.2.2. Características del Aprendizaje Basado en Proyectos

El trabajo del ABP contribuye al desarrollo de una serie de competencias, así como de capacidades. Se evidencia mediante la elaboración de un producto y/o actuación, establecido por un objetivo y determinado con un tiempo para compartir. Este proyecto presenta las siguientes características según Ministerio de Educación (2020):

19

Involucramiento de la familia y/o comunidad: Las actividades presenciales que se llevan a cabo buscan la participación entre el estudiante, docente y padre de familia para lograr el propósito de aprendizaje.

Interacción e intercambio: Procura fomentar una colaboración efectiva, organizándose en equipos de trabajo, reconociendo y aceptando las ideas de cada estudiante en base a valores y principios democráticos.

Promueve la investigación: Proporciona al estudiante la oportunidad de crear aprendizajes significativos a través del empleo de información oportuna para resolver el problema o situación presentada.

Obtención de un producto: Al culminar una evidencia los estudiantes adquieren nuevos aprendizajes y experimentan sensaciones de logro por haber alcanzado su objetivo.

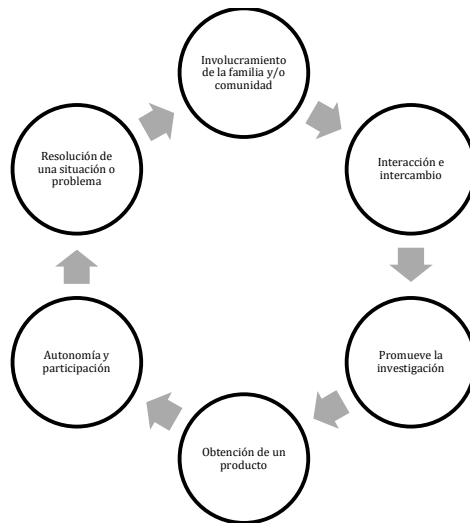
Autonomía y participación: Al ubicar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, se tiene en cuenta las actividades que propone según sus intereses personales.

Resolución de una situación o problema: Comprende que el estudiante obtenga, desarrolle y maneje recursos personales (capacidades) y recursos externos (herramientas y materiales de su contexto) que favorecen a la solución de una problemática.

Integración de áreas: El empleo de temáticas contextualizadas que surgen del interés y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes responden a las dudas, inquietudes que se presentan de manera directa.

20

Figura 1. Características del ABP



Nota: El grafico ilustra la interacción de las características del ABP. Elaboración propia a partir de la propuesta de Minedu (2020).

2.2.3. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos

Este presente estudio se desarrolla bajo la propuesta del Ministerio de Educación publicado en 2020. Dicha propuesta consta de cinco fases para la aplicación efectiva de la metodología.

La fase inicial es la preparación y comienza con el diseño del proyecto. En esta fase el docente observa e identifica una problemática significativa que impacte en la vida de los estudiantes tanto en un contexto social o educativo. Según Lema-Paucar & Calle-García (2021), la problemática permite a los niños brindar soluciones. Por su parte, Rodrigo & Ibarra (2023), menciona que se fomenta un aprendizaje activo a partir de la resolución de problemas reales. A su vez, Minedu (2020), enfatiza que todo problema se efectúa a partir de una situación de un contexto cercano.

Un aspecto importante de esta fase es la elección de las competencias junto a sus capacidades, puesto que determinan los aprendizajes que deberán lograr los estudiantes

en el transcurso del desarrollo del proyecto. Como indica Anderson et. al. (2022) las competencias tienen como objetivo que los individuos desarrollen capacidades, que les permitan aprender y desaprender en situaciones cambiantes. En esa misma línea Rosales (2021) menciona que las competencias encaminan a las personas a adquirir destrezas, conocimientos y actitudes para un desempeño eficiente. Por otro lado, Minedu (2016) sostiene que la competencia es la facultad de incorporar varias capacidades para alcanzar un propósito en una circunstancia específica.

Otro punto clave es la evaluación donde el docente debe establecer como se evaluarán las competencias determinadas, comunicando a los estudiantes desde el comienzo los criterios que deben cumplir para que puedan lograr el nivel esperado. (Torres, 2021). Asimismo, los instrumentos tienen que pasar por una revisión minuciosa, definiendo, criterios estructurados que faciliten su construcción y uso adecuado (Nuñez, 2023). Finalmente, los instrumentos de evaluación deben estar centrados en la actividad del aprendizaje (Rodríguez, et. al. 2021)

Por ende, esta fase permite tener un panorama claro acerca del tema central del proyecto garantizando que este sea desafiante y significativo.

La segunda fase es la formulación, consiste en la construcción de una pregunta representativa del proyecto. Para ello, se efectúa una pregunta orientadora que despierta el interés y la motivación de los estudiantes y a partir de sus aportes se da paso a la elaboración de la interrogante. Tras la elección de la problemática se formula una pregunta que será resuelta en el transcurso del proyecto (Verdugo, 2023), promoviendo la consolidación de competencias (Farfán, 2021). Además, tiene que ser abordado de forma viable, esto significa que el desafío se pueda ejecutar. (Silva, 2024).

La tercera fase es la planificación, es sustancial para el desarrollo del estudio, puesto que organiza de forma previa las acciones, los recursos y las estrategias que direccionan el aprendizaje. Para que la planificación adquiera relevancia, debe surgir de una situación significativa donde se vincule el nuevo conocimiento con sus saberes previos y que sea aplicable a contextos reales (Halanoca, 2024). Esto desarrolla en los estudiantes las capacidades orales, escritas y lógicas (Cerdeja y Jarquín, 2023). Así

mismo, estas experiencias vivenciales se consolidan en la memoria como aprendizajes significantes. (Otero-Potosi, et al., 2023).

Otro elemento importante, son las preguntas socráticas, invitan al estudiante a analizar, cuestionar y evaluar sus ideas. De modo que sus respuestas se distinguen por ser abiertas y argumentadas (Ministerio de Educación, 2024). Fomenta un diálogo sincero, específico y disciplinado. (Abello, 2022) Además, promueve el pensamiento crítico y reflexivo, ayudando al estudiante a que acceda hacia niveles de aprendizajes complejos (Mamani, 2022).

Incorporar recursos concretos, como imágenes, letreros informativos, tiras de plantillas de triple renglón, libros de cuentos y fábulas, entre otros. Posibilita en la educación una experiencia de aprendizaje significativo, debido a que favorece a los estudiantes entender de forma precisa y concreta los conceptos que pueden parecer abstractos. Al tratar con recursos representativos, se vuelve más relevante, dinámico y perdurable el deseo por aprender. Entre los recursos encontramos manipulables, observables y tecnológicos que sirven como soporte facilitando la enseñanza (Cobefia-Napa, 2024). Asimismo, el material concreto cumple una función pedagógica al respaldar el acto educativo de forma accesible. (Olaya, 2022). En esta línea, se enfatiza la necesidad de valorar el impacto que tiene el empleo de estos recursos en los aprendizajes, sobre todo en los niveles de primaria. (Ruesta, 2022).

La cuarta fase es la investigación donde los estudiantes indagan información adecuada y necesaria con el fin de profundizar la temática del proyecto. Aquella información puede proceder de fuentes escritas, orales y digitales. Donde los estudiantes leen, analizan, sintetizan la información obtenida, luego manifiestan lo que entendieron al compartir sus conclusiones. Seguidamente, consolidan lo aprendido al producir un producto que demuestren los conocimientos adquiridos.

Es importante que el estudiante desarrolle la capacidad de buscar, evaluar y emplear formas de búsqueda apropiada de información, propiciando su autonomía y creatividad (De la Torre, 2021). Por ende, resulta esencial organizar el trabajo, elegir pertinentemente las fuentes, usar estrategias de búsqueda y analizar críticamente el contenido recogido. (Zeballos & Pumacahua, 2023). Por otra parte, considerando el nivel

de los estudiantes, es fundamental que la obtención de datos se base en recursos diseñados por los docentes, como lecturas, recortes de prensa y videos. (Silva,2024).

Luego de leer y analizar la información, es indispensable que el estudiante elabore conclusiones que demuestren lo aprendido. Estas deben formarse a partir del contenido que ha sido recabado, procesado y sistematizado. (Minedu, 2020). Este proceso se centra en un análisis de la información, lo cual da paso a la interpretación y resolución de manera significativa. (Ambrocio, 2024). En la mayoría de las veces, son los estudiantes quienes consultan fuentes, examinan y procesan la información para después plantear sus conclusiones (Zambrano et. al. 2020).

Para demostrar lo aprendido, el estudiante realiza un producto final que permite aplicar los conocimientos adquiridos. La elaboración del producto final permite reflejar el progreso de los estudiantes en función con los logros de aprendizaje y los criterios de evaluación, posibilitando la toma de decisiones para alcanzar estos avances. (Cruzado, 2022). Asimismo, se plantea como solución a la pregunta formulada en el proyecto. (Pérez de Albéniz et. al. 2021). Realizar el producto representa uno de los objetivos fundamentales del ABP, pues conlleva que el estudiante reúna sus conocimientos previos y los obtenidos en clase para solucionar problemas relacionados con la vida. (Castro-valle, 2022).

Por último, la fase de la evaluación se centra en guiar y valorar formativamente los trabajos de proceso y el producto final realizados por los estudiantes. Esta práctica evaluativa es constante porque favorece la reflexión de las dificultades que se han presentado y sobre el logro de los aprendizajes alcanzados por medio de la autoevaluación, así como la metacognición.

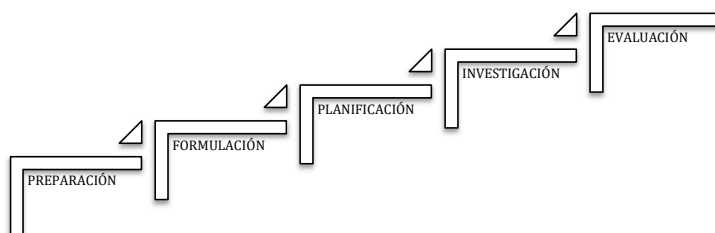
Es necesario que los estudiantes reciban retroalimentación, debido a que se opera como un medio importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando que el estudiante mejore en su desempeño. Los docentes deben emplear la retroalimentación en su práctica indicando a los estudiantes como están desarrollando sus actividades, para mejorar y corregir sus errores. (Núñez, 2024). Cuando se brindan de forma inmediata, resulta un aporte relevante, dado que permite involucrarse mientras los conceptos y habilidades aún están en desarrollo en la mente, promoviendo la

consolidación de errores y favoreciendo correcciones inmediatas. (Imaicela,2025). Además, beneficia al estudiante a reconocer en que se ha equivocado, como corregirlo y si realmente ha entendido el contenido, lo que da la posibilidad de ajustar su trabajo de forma eficaz. (Vera, 2022)

Otro aspecto importante es la metacognición, comprendida como la capacidad de gestionar y manejar de forma autónoma los procesos de aprendizaje, ocupa un rol fundamental en el ámbito educativo. (Hostia, 2025). Permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo y que piensan, fomentando un entendimiento más profundo del aprendizaje. (Tovar, 2022). A su vez, el docente debe guiar y ayudar a poner en práctica estrategias metacognitivas que contribuya de forma constructiva el proceso de prueba y error. (Machaín, 2024)

Y finalmente, la autoevaluación es un proceso que facilita a los estudiantes reflexionar acerca de su propio aprendizaje identificando fortalezas y áreas de mejora asumiendo el rol activo de su desempeño. (González et. al. 2024). Esta práctica, es entendida como un acto de sinceridad, promueve la autorreflexión, impulsando al estudiante a comprender como está construyendo sus conocimientos. (Velásquez et. al. 2024). Debe ser visto como una oportunidad para direccionar el aprendizaje. Por ende, se debe tener en cuenta en la planificación de la sesión, considerando los criterios y competencias que se pretende fomentar en los estudiantes (Caba, 2022).

Figura 2. *Fases del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)*



Nota: El grafico ilustra la secuencia de las fases del ABP. Elaboración propia a partir de la propuesta de Minedu (2020).

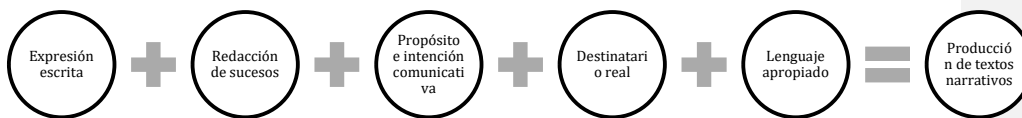
25

2.3. Producción de Textos Narrativos

La producción de textos narrativos constituye un modo de expresión mediante la cual se relatan acontecimientos protagonizados por personajes que pueden ser personas, animales u objetos, situados en tiempo y espacio determinado. De acuerdo con Chisaguano (2024), estos relatos no necesariamente terminan con un desenlace feliz, debido a que pueden presentar finales tristes o trágicos, ampliando así las posibilidades narrativas del escritor.

Por su parte, Cassany (1990) refiere que la redacción pierde su carácter comunicativo si se limita al entorno del aula; sin embargo, al incorporarle un propósito, una intención y un destinatario real, se transforma en un auténtico acto de comunicación. En este proceso, el estudiante debe escoger un lenguaje pertinente, estructurar el texto conforme a las normas del discurso narrativo y tomar decisiones sobre qué y cómo escribir. En este sentido, la producción de textos narrativos resulta beneficiosa, porque posibilita la exploración de contextos culturales y sociales diversos, lo cual incide directamente en el fortalecimiento de la competencia escrita.

Figura 3. La producción de textos narrativos



Nota: El gráfico ilustra la conceptualización de la producción de textos narrativos. Elaboración propia a partir de la propuesta de (Chisaguano, 2024; Cassany 1990).

2.3.1 La importancia de la producción de texto narrativo en la Educación

Primaria

La producción de textos narrativos en la educación primaria se puede decir que cumple un rol fundamental en el desarrollo comunicativo y cognitivo de los estudiantes. Esta práctica no solo fortalece la escritura, sino que también estimula la creatividad e imaginación, la capacidad de estructurar hechos con sentido lógico, y el uso apropiado de estructuras lingüísticas.

A través de la narración, los estudiantes aprenden expresar ideas, emociones y vivencias personales de manera coherente, lo que enriquece tanto su lenguaje como su pensamiento. Asimismo, fomenta la autonomía en la construcción del conocimiento y refuerza la identidad del estudiante como autor de sus propios relatos. Por lo tanto, integrar la producción narrativa desde las primeras etapas escolares contribuyen de forma significativa al desarrollo integral y comunicativo de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, Paredes (2023) resalta que la narración forma parte de diversos ámbitos de la vida diaria, porque mediante ellos expresamos aquello que hemos vivido, pensado o sentido. Además, permite comunicar hechos históricos, difundir noticias por distintos medios y compartir relatos, películas, chistes u otras manifestaciones culturales. Esta perspectiva resalta la importancia de fomentar la producción de textos narrativos en los estudiantes, puesto que los capacita para interactuar con su entorno sociocultural, usando el lenguaje de forma funcional y significativa.

2.3.2. Propiedades de un texto narrativo

Para comunicar una manifestación escrita o verbal de forma eficaz se debe cumplir correctamente con las propiedades de un texto independiente del tema que se escoge o se hable. Al plantear un conjunto de ideas u oraciones desordenadas deja de ser un texto, porque pierde la estructura y las conexiones gramaticales pertinentes ya

que pierde la intención comunicativa. Por consiguiente, las propiedades de un texto se correlacionan y es difícil trabajarlas de modo aisladas, no aplicar una de ellas afectaría las demás propiedades. De acuerdo con Cassany (1994) estas propiedades se clasifican en seis:

En primer lugar, está la de adecuación, hace referencia a la diversidad lingüística que cada persona emplea de acuerdo con su ubicación geográfica, historia y contexto comunicativo, este puede variar de un dialecto local o el uso de un estándar regional. Existen tipos de registro en un mismo dialecto, están los formales, coloquiales y especializados, lo cual implica que cuando se elige uno de ellos debe desarrollarse del mismo modo hasta el final y la sintaxis no debe ser compleja. Además, consiste en tener en cuenta la situación comunicativa para elegir la variante y el registro oportuno, lo que implica tener conocimiento y ser consciente de la diversidad léxica.

En segundo lugar, está la propiedad de coherencia hace alusión a la clasificación y organización de la información para garantizar la transmisión de la intención comunicativa. La coherencia radica en aspectos fundamentales como la cantidad, quiere decir, a la selección de información relevante o pertinente y a la calidad, se refiere al conjunto de ideas comprensibles y claras. En esa misma línea, la coherencia de un texto se basa en la existencia de una estructuración lógica que se divide en la superestructura y la macroestructura, en la primera se relaciona a la forma de una presentación textual, mientras que en la segunda al contenido de este.

En tercer lugar, está la cohesión, resalta la correcta conexión entre las ideas (oraciones) y los medios gramaticales (conectores, artículos, puntuación etc.), de tal forma que el texto tenga concordancia, siendo este asequible a la codificación y a la decodificación textual. Para que esta unidad exista se debe emplear el uso adecuado o correcto de los recursos gramaticales de modo que cada parte del texto se relacione con fluidez en el contenido lo que facilita al lector y oyente la interpretación y comprensión del mensaje.

En cuarto lugar, se encuentra la estilística que comprende el análisis general de un texto basándose en la riqueza, variación y precisión léxica, en donde se verifica el dominio y la calidad léxica. Estudia la complejidad y variación sintáctica de la redacción

del texto reconociendo la fluidez de este a través del uso de conectores, paréntesis y guiones. Asimismo, los recursos retóricos como figuras retóricas (metáforas, hipérbole, personificaciones, etc.), recursos literarios (el diálogo, la persona narrativa, etc.) y el tono y voz del texto (el sarcasmo, la ironía, etc.). Su propósito es revelar como aquellos elementos influyen y producen un efecto en el receptor.

Y en último lugar está la presentación, esta propiedad como su nombre lo dice se vincula a la presentación. Esta presentación se refiere a los textos orales y escritos ante un público. En lo que respecta a los textos orales es fundamental una correcta y clara pronunciación de las palabras, por otra parte, en los escritos debe de contar con una buena caligrafía y con las propiedades de coherencia, adecuación y cohesión. Desde la postura del emisor una adecuada elocución y un buen escrito facilitará la comprensión al receptor. El texto se presenta según las convenciones sociales de cada tipo de texto, como el formato, diseño, tipografías, etc. Igual que las habilidades del presentador si este habla claramente, si mantiene conexión visual con la audiencia.

Figura 4. *Propiedades de un texto narrativo*



Nota: El gráfico ilustra las propiedades del texto narrativos que se desarrollaron en la aplicación. Elaboración propia a partir de la propuesta de Cassany (1994).

2.3.3. Estructura de un texto narrativo

Como menciona Polo (2024) para que un texto narrativo sea comprensible debe tomar un curso de forma coherente y clara. Para ello, la estructura debe ser continua de

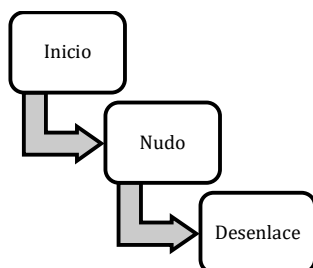
modo que el lector pueda seguir la narrativa fácilmente. A continuación, se detalla las tres partes fundamentales de un texto: inicio, nudo y desenlace:

El inicio de un texto narrativo también se le conoce como introducción. En esta parte se muestran a los personajes principales y secundarios, además del entorno donde se movilizan. El fin de esta parte es atraer la atención del lector, por ello, brinda información básica para que se conozca el mundo de la historia, ingresara con una acción principal que se desencadenara en el nudo. Por tanto, el inicio debe ser llamativo y contundente porque de esa manera el lector querrá seguir en el texto.

En el nudo, esta parte de la historia también se le llama desarrollo, se caracteriza por tener líneas más amplias porque en esta sección la historia ingresa hacia una trama que fue incrustada en el inicio. Quiere decir que los personajes enfrentan obstáculos y realizan acciones que podrían dañar el transcurso de la trama. Esta sección es donde el escritor debe incluir el mejor dinamismo y trascendencia posible, ello asegurará un progreso de la historia.

Y en el desenlace, se le designa también la culminación o parte final, acá es donde la trama o el problema presentado en el desarrollo se resuelve de forma consecuente. Generalmente, el desenlace se representa de forma positiva, lo que en efecto los lectores responden al mensaje de forma feliz y satisfactoria, porque los protagonistas vencen los obstáculos y logran su propósito.

Figura 5. Estructura de un texto narrativo

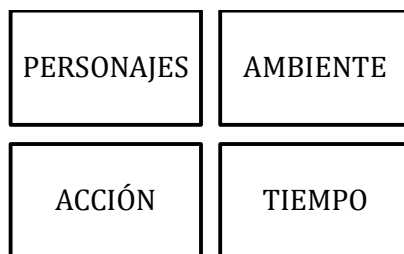


Nota: El gráfico ilustra la terminología en la estructura del texto narrativos que se desarrollaron en la aplicación. Elaboración propia a partir de la propuesta de Polo (2024).

2.3.4. Elementos de un texto narrativo

Hocevar (2007, como se señaló en Hurtado, 2023) argumenta que los elementos esenciales de un texto narrativo son: La acción, indica que son los sucesos o eventos que constituyen la secuencia de la narrativa, introduciendo a los personajes según su aparición en el relato. Por otro lado, los personajes son las personas que ejecutan acciones que suceden en la historia, estos pueden ser principales o secundarios. Cada uno posee características y motivaciones únicas que los definen. El ambiente, se refiere al entorno espacial donde los personajes se desenvuelven y realizan sus acciones, puede ser real o ficticio y finalmente el tiempo que es el período en el que se suceden los eventos. El autor hace referencia a dos tipos de tiempo, uno donde ocurre la historia y otro que despliega la trama.

Figura 6. Elementos del texto narrativo



Nota: El gráfico ilustra los elementos del texto narrativos que se desarrollaron en la aplicación. Elaboración propia a partir de la propuesta de Hocevar (2007, como se señaló en Hurtado, 2023).

2.3.5. Tipos de textos narrativos

Existen varios tipos de textos, cada uno con una función y propósito diferente. Los más comunes son: El cuento que relata una historia corta con pocos personajes y una trama sencilla, en este sentido exige precisión en las ideas para que el lector

comprenda completamente el texto. Estos relatos pueden ser fantásticos, realistas, de aventura, misterio, etc.

De igual forma se pueden distinguir en dos categorías: popular y literario. El popular se refiere a las historias tradicionales, que se transmiten oralmente de generación en generación, en cambio, el literario se relaciona a las historias modernas escritas por un autor específico y la fábula que es una narración donde los personajes generalmente son animales o cosas, que adquieren rasgos humanos es decir pueden caminar, hablar y experimentar emociones. Utilizan la moraleja como recurso con el propósito de generar reflexión en el lector resaltando las virtudes y defectos de la naturaleza humana. (Arias, 2020).

2.3.6. Etapas del proceso de escritura para textos narrativos según Cassany

Cuando el autor se dispone a redactar un escrito, en ese instante se activan procesos cognitivos que propician el inicio de la construcción del texto. En este punto interviene la memoria a largo plazo, porque en él se encuentran conocimientos lingüísticos y culturales que aportan diversos contenidos para crear un texto apropiado a la situación. El proceso de redacción es una labor compleja, ya que debe considerar diversos requerimientos. Estos engloban propósito, contenido del texto, tipo de texto, reglas gramaticales, etc. El autor para realizar un texto emplea los siguientes procesos escritura:

Hacer planes

Para este apartado el autor sugiere conducirse a través de tres puntos; generar, organizar y formular objetivos. La etapa de generar ideas es el inicio del empleo de soportes de escritos, fuentes de información y la consideración de ideas externas para generar un propósito en el texto. En la etapa de organización se refiere al ordenamiento de ideas según diagramas, esquemas, etc. Y la etapa de formulación de objetivos reside decidir la extensión, presentación, etc., además, considerando el vínculo autor-lector para el empleo de un registro y tratamiento adecuado.

Redactar

En esta etapa el autor plantea un esquema de redacción, delimitando los párrafos de manera separada para asegurar el propósito de cada una de ellas, sin dejar de lado los aspectos importantes del texto, coherencia, fluidez y relevancia. Además, el lenguaje debe ser apropiado para el lector, el incluir gráficos, resúmenes, encabezados, etc., facilita la comprensión del texto.

Revisar

Durante este proceso la revisión cumple un papel importante porque garantiza que el texto cumpla con todo lo planificado con anterioridad. Para ello, la revisión cuenta con el empleo de dos aspectos; leer y rehacer. Leer de manera detallada aspectos de contenidos (ideas, estructura, etc.), o forma (ortografía, puntuación, etc.). Mientras que rehacer, pone en primer lugar la corrección global antes de ver detalles específicos, el empleo de técnicas para retocar el escrito como marcar palabras, usar notas, etc., y efectuar la reconfiguración de acuerdo con los errores hallados. Finalmente, para tener una revisión integral se recomienda que el autor realice una lectura completa del texto antes de empezar a corregir.

Figura 7. *Etapas del proceso de escritura*



Nota: El gráfico ilustra los procesos de escritura del texto narrativos que se desarrollaron en la aplicación. Elaboración propia a partir de la propuesta de Cassany (1994).

2.3.7. Estrategias para promover la escritura

El desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación básica constituye una competencia fundamental para el aprendizaje y la formación integral. En este sentido, las estrategias pedagógicas orientadas al fomento de la escritura deben ir más allá del dominio técnico del lenguaje, incorporando propuestas que estimulen la creatividad, la imaginación y la expresión personal. Desde un enfoque didáctico literario, las propuestas de Gianni Rodari (1993) reunidas en su obra Gramática de la fantasía, ofrecen recursos innovadores para despertar en los estudiantes el gusto por la escritura y la capacidad de narrar de manera original. Estas estrategias se centran en el juego verbal, convirtiendo el acto de escribir en un proceso lúdico, significativo y formativo.

Ensaladas de cuentos

Una de las estrategias más representativas es la ensalada de cuentos, que consiste en mezclar personajes, espacios o tramas de distintos cuentos clásicos con el objetivo de construir nuevas historias, por ejemplo: juntar a “Los tres cerditos” y “La cenicienta”. Esta estrategia permite a los estudiantes modificar estructuras narrativas conocidas, favoreciendo tanto la comprensión de los elementos del cuento como la capacidad de reorganizarlos de manera creativa. Su aplicación en el aula permite valorar el conocimiento previo del estudiante y transformarlo en una nueva propuesta textual, generando procesos de producción significativos.

Binomio fantástico

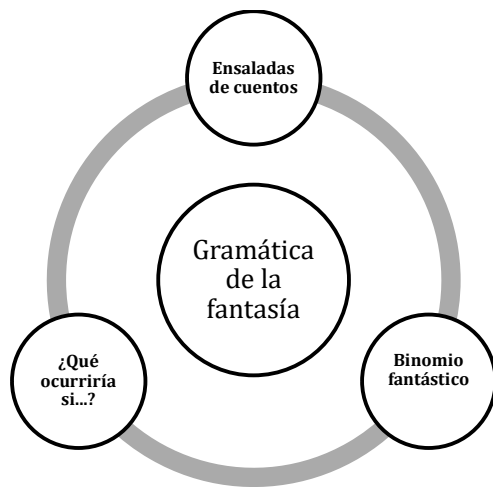
El binomio fantástico, por su parte, se basa en la asociación inesperada de dos palabras sin relación aparente, a partir de las cuales el estudiante debe construir un relato, por ejemplo: “gato” y “avión” para generar ideas auténticas. Según Rodari, esta disonancia semántica genera una “tensión creativa” que obliga a pensar conexiones narrativas. Esta estrategia estimula el pensamiento lateral, la flexibilidad cognitiva y la elaboración de mundos posibles, desarrollado una escritura menos rígida y más abierta a la invención.

¿Qué ocurriría si...?

34

Finalmente, la estrategia ¿qué ocurriría si...? Propone la escritura a partir de una pregunta disparatadora que plantea situaciones hipotéticas, muchas veces inverosímiles, como: "¿Qué ocurriría si la liebre decidiera ayudar a la tortuga en vez de competir? o ¿Qué ocurriría si la carrera se desarrollara en un bosque completo de obstáculos mágicos? Esta técnica favorece la anticipación narrativa, el razonamiento hipotético y la proyección de escenarios y desenlaces alternativos, aspectos importantes en el desarrollo de textos con estructura coherente y creativa. Asimismo, permite abordar temas vinculados al entorno, la ciencia ficción o el pensamiento crítico, integrando escritura e imaginación en un solo proceso.

Figura 8. Estrategias para la promover la producción textual



Nota: El gráfico ilustra las estrategias basadas del libro de la "Gramática de la fantasía" que se emplearon para producción de textos. Elaboración propia a partir de la propuesta de Gianni Rodari (1993).

2.3.8. Enfoque del área curricular de comunicación

Según el Programa Curricular (2016), el área de comunicación se sustenta en un enfoque comunicativo. El cual está orientado al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo del lenguaje en diferentes entornos sociales y culturales. Se basa en el uso del lenguaje para la interrelación, lo que favorece a los estudiantes en la comprensión y la creación de textos orales y escritos siendo presentados en formatos impresos, digitales y audiovisuales.

También valora las prácticas sociales del lenguaje, identificando que la comunicación nace de la relación sociocultural debido a que el lenguaje se emplea para generar sentido a las interpretaciones. Por otra parte, el lenguaje es diferente y único en cada entorno social y cultural, lo cual favorece la formación de la identidad grupal e individual. En un país con diversidad lingüística se propicia el aprendizaje, la creación y valoración de las manifestaciones literarias y a su vez teniendo en cuenta la influencia de la tecnología en la comunicación.

Por otra parte, Acevedo (2022) fundamenta que el enfoque comunicativo es la capacidad de expresar ideas coherentes de manera fluida y precisa tanto de forma oral como escrita para favorecer a los interlocutores el adecuado intercambio de información. En esa misma línea, define a la fluidez oral como un constructo multifactorial que requiere de varias integraciones como la cognición, actitud, motivación y experiencia en el desarrollo y uso del lenguaje. Por ende, para fortalecer esta capacidad es necesario la práctica a través de actividades interactivas y dinámicas.

2.3.9. Competencia: “Escribe diversos tipos de textos narrativos en su lengua materna”

El estudiante en esta competencia utiliza el lenguaje escrito para crear y transmitir significados, ajustando el texto según el contexto y propósito. Esto conlleva un proceso de reflexión donde se revisa y mejora de manera continua el escrito. Paralelamente dispone de sus conocimientos y experiencias previas con el lenguaje, aplicando estrategias para enriquecer sus textos. Además, considera la escritura como práctica

social, esto le permite interactuar creativa y responsablemente a través de diversos formatos y tecnologías modernas. (CNEB, 2016).

2.3.10. Capacidades de la competencia

A través de la escritura, la producción de textos es un medio que permite la interacción social con el lector a través del lenguaje escrito. Esto implica una práctica constante para desarrollar las siguientes capacidades:

Adecua el texto a la situación comunicativa: Antes de escribir un texto el estudiante evalúa diversos aspectos que incluirá en una producción, cómo la intención comunicativa, la audiencia, el tipo de texto y registro, al igual que el contexto sociocultural.

11 **Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** Escribe el texto respetando una secuencialidad lógica para ampliar y/o complementar las ideas utilizando propiedades del texto como la coherencia y la cohesión. Todo ello, girando con relación a un tema.

3 **Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** Usa de forma oportuna los recursos textuales, la estética del lenguaje y la intención del texto.

4 **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** Revisa el contenido y la forma del texto de manera crítica, teniendo en cuenta las propiedades del texto, la intención comunicativa, el uso del lenguaje y el contexto donde se va a presentar.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expone detalladamente la metodología que orienta la presente investigación, especificando el paradigma, enfoque, tipo y diseño vinculando al enfoque cualitativo. Asimismo, se describe la unidad de análisis seleccionada, considerando las características del contexto y de los participantes del estudio. También se explican y sustentan las técnicas e instrumentos empleados para recolección de datos, los cuales permitiendo obtener información profunda y contextualizada sobre el fenómeno investigando.

Además, se precisa los criterios éticos que guiaron el trabajo de campo, asegurando el respeto, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. Finalmente, se describe el procedimiento seguido para el procesamiento y análisis de la información, haciendo uso de la codificación temática y categórica como estrategia de interpretación cualitativa. Esta metodología permitió comprender en profundidad la realidad educativa estudiada y responder a los objetivos planteados.

3.1. Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico

Para orientar la investigación, el estudio toma como base el paradigma sociocrítico, donde se examina el comportamiento de la sociedad con la participación directa de las personas en la recolección de información. De acuerdo, con Mejía-Rivas (2022), este paradigma incorpora la crítica para identificar problemas o áreas de mejora con la formulación de propuestas de soluciones, concediendo igual relevancia a ambas acciones y realizando de forma simultánea. A su vez, Pinell (2024) destaca que este paradigma trasciende de la simple obtención de datos numéricos o la interpretación de la realidad, pues reconoce a las personas como protagonistas en la generación del conocimiento, promoviendo su implicación y cooperatividad en todo el proceso investigativo.

Se centra en un enfoque cualitativo, que se distingue en comprender los fenómenos, examinados desde una mirada de los participantes en su entorno natural con el que se relaciona. (Sampieri, 2018). Es inductivo, lo que implica que el investigador tiene que contar con una información profunda del fenómeno para lograr realizar una interpretación precisa de la información obtenida. (Sampieri, 2018). En ese sentido, se

puede decir que el enfoque es flexible y dinámico, porque se moviliza entre los hechos y la interpretación. En consecuencia, los resultados se pueden utilizar para producir descripciones más minuciosas.

Según, Arias & Covinos, (2021) al nivel explicativo busca hallar relaciones de causa y efecto entre sus categorías. Se analizan las categorías independientes que son las causas y las dependientes que vendrían a ser los efectos, y se realizan hipótesis para justificar esa interacción. La categoría independiente puede ser observada, o también manipulable, y en aquella circunstancia no se estima. Además, los autores, señalan que es posible emplear varias categorías de ambos tipos, y la investigación puede efectuarse en un solo instante o en múltiples tiempos a lo largo.

10 En relación con el tipo la investigación aplicada usa la teoría para resolver problemas prácticos. Se basa en los hallazgos y soluciones determinados en el objetivo de estudio con el de fin explicarlos o predecirlos. (Arias & Covinos, 2021). A su vez este estudio permite adquirir nuevos conocimientos en un periodo relativo, lo cual produce un efecto significativo y directo en la sociedad. (Castro, et. al. 2022).

El estudio se basa en una investigación acción en la que los sujetos investigables y el investigador interactúan juntos durante el transcurso de la investigación con el fin de solucionar o mejorar la problemática. Se encuentra direccionado al campo educativo y social, caracterizado por la acción, participación y cooperación, siguiendo estas etapas: planificar, accionar, observar y reflexionar. Wiater (2022) define que los participantes involucrados deben estar dispuestos y abiertos a seguir los pasos cuando se lleve a cabo la ejecución de la investigación.

En suma, la investigación acción combina tres puntos importantes como la práctica pedagógica (acción), la reflexión de la intervención y el conocimiento que va adquiriendo. Lo mencionado proporcionará a los docentes motivación profesional ya que le permitirá implementar estrategias relacionadas al aprendizaje, evaluación y manejo del aula, todo ello, fomenta cambios significativos en su praxis y al entorno educativo. La metodología ayuda al desenvolvimiento del docente porque este está realizando un trabajo colegiado en el que comparte y discute diferentes puntos de vista (**Anexo 1**).

39

3.2. Diagnóstico: contexto y participantes / Episodios críticos / Diagrama de Ishikawa

En este estudio, la población y los sujetos investigables está conformado por la totalidad de estudiantes de segundo grado de primaria pertenecientes a una Institución de Gestión Pública, ubicada en el distrito de Santiago de Surco de la región de Lima, correspondiente a la UGEL 07. Los estudiantes tienen entre 7 y 8 años.

Tabla 1

Descripción general de los sujetos de investigación

CRITERIOS	Nivel educativo	Edad promedio	Género/ N° de estudiantes	Actitudes observadas en el aula	Necesidades específicas de aprendizaje
DESCRIPCIÓN	III Ciclo 2do grado		-Femenino y masculino -23 estudiantes	- Manifiestan entusiasmo por aprender. -Disfrutan de las dinámicas y juegos de roles. -Muestran imaginación y creatividad. -Requiere orientación para respetar los turnos de participación.	Requieren usar palabras que unan bien sus ideas, redactar de forma ordenada, con inicio, nudo y desenlace. Además de reconocer los personajes, el lugar y el momento que ocurren las historias.

Nota general: Elaboración propia

A continuación, se presentan las tablas con la codificación correspondiente a la unidad de análisis (Docente tutora y estudiante) en función con cada instrumento de recolección de datos.

A. Unidad de análisis: Docente tutora

40

Tabla 2

Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento del diario de campo de la docente ejecutora.

Unidad de análisis	Código de unidad	Instrumento aplicado	Código del instrumento	Códigos derivados
Docente Ejecutora	DE	Diario de Campo	DC	DEDC 1-DEDC 17

Nota general: Elaboración propia

Tabla 3

Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento de la lista de cotejo de la docente ejecutora.

Unidad de análisis	Código de unidad	Instrumento aplicado	Código del instrumento	Códigos derivados
Docente Ejecutora	DE	Lista de Cotejo	LC	DELC 1-DELC 17

Nota general: Elaboración propia

Tabla 4

Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento guía de observación de la docente ejecutora.

Unidad de análisis	Código de unidad	Instrumento aplicado	Código del instrumento	Códigos derivados
Docente Ejecutora	DE	Guía de observación	GO	DEGO 1-DEGO 17

Nota general: Elaboración propia

B. Unidad de análisis: Estudiante

Tabla 5

Matriz de codificación de la unidad de análisis del instrumento del diario de campo del estudiante.

Unidad de análisis	Código de unidad	Instrumento aplicado	Código del instrumento	Códigos derivados
--------------------	------------------	----------------------	------------------------	-------------------

41

Estudiante	E	Diario de Campo	DC	EDC1-EDC23
------------	---	-----------------	----	------------

Nota general: Elaboración propia

2

Se ha evidenciado como problemática en los estudiantes de segundo grado de primaria que presentan dificultad en la producción de textos narrativos, lo que influye en su desarrollo comunicativo y escolar. Esta situación demuestra la necesidad de mejorar la realidad educativa, debido a que la falta de dominio en producción de textos narrativos limita a que los estudiantes logren expresar sus ideas de forma clara, ordenada y coherente.

Episodios Críticos

El análisis de la problemática de esta investigación muestra episodios críticos. Un primer episodio se enfoca en la estructuración y redacción de textos narrativos. Los estudiantes se encuentran en proceso de organizar sus ideas, por ello, sus escritos no evidencian un orden secuencial, sino que de un hecho se pasan a otro sin guardar relación. Un segundo episodio se vincula con el empleo de las propiedades del texto narrativo, como coherencia, cohesión y adecuación. Los estudiantes están en desarrollo de hacer uso de conectores y enlazar ideas, por consiguiente, sus redacciones no reflejan la unión de sucesos, descripción de personajes y ambientes o respaldar la continuación de una narración. Un tercer episodio es la mejora de la competencia escrita. Los estudiantes permanecen en un proceso incipiente de la escritura, por esta razón, sus redacciones textuales demuestran diversas maneras de expresar ideas entre ellas se incluyen las variaciones en el tamaño de las oraciones, modificaciones en la estructura de los párrafos, así como los errores ortográficos.

Para llevar a cabo el estudio, es fundamental que el investigador haya distinguido con exactitud los participantes observables. Según Mucha-Hospinal et. al (2020) la población es el grupo que se va a analizar. Este grupo investigable será el foco de estudio que facilitará datos para los hallazgos generales. Dentro del campo educativo puede estar compuesta por personas o entidades abordables. Al tener claro el grupo evaluado

42

se delimitaron los objetivos específicos, diseño de instrumentos para obtener datos y así tener resultados representativos que contribuirán a mejorar el ámbito educativo.

La muestra o sujeto de investigación se refiere a un subgrupo escogido de la población. Cedeño et. al (2023) indica que seleccionar una adecuada muestra permite estudiar las características sin necesidad de estudiar a todos, sino que a un grupo representativo y a partir de ello determinar la fiabilidad de los resultados recogidos.

Con base a los episodios críticos identificados, se construyó un diagrama de Ishikawa el cual muestra la interrelación entre el problema central, sus causas y efectos. Aquello permitió como punto de partida para la intervención. (Anexo 3).

3.3. Objetivos de investigación

En las siguientes líneas se presentan el objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo General

Mejorar la producción de textos narrativos a partir de la aplicación del ABP en estudiantes de segundo grado de una Institución de Gestión Pública del distrito de Santiago de Surco.

Objetivos Específicos

- Diseñar un plan de acción en base al ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.
- Implementar el plan de acción en base al ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.
- Reflexionar sobre la ejecución del ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.
- Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción para determinar la mejora de la producción de textos narrativos a partir de la aplicación del ABP en los estudiantes de segundo grado.

3.4. Plan de acción

Un plan de acción se entiende como una estrategia planificada designada a emprender acciones propuestas y valorar sus influencias sobre la problemática reconocida, convirtiéndose en un aspecto fundamental de la investigación-acción. (MINEDUC, 2025). Por ello, este plan es una elección fundamental para lograr los objetivos planteados de forma estructurada y efectiva. En ese sentido, supone la aplicación de un plan organizado que comprende campos de acción, hipótesis, actividades, recursos, responsables y un cronograma, que se concreta en acciones donde se aborda una problemática presentada en un ámbito educativo que corresponde al segundo grado que han sido abordadas en 12 semanas.

Este plan de acción fue aplicado en una Institución de Gestión Pública ubicado en el distrito de Santiago de Surco que abarcó el tercer y cuarto bimestre pertenecientes a los meses de septiembre, octubre y noviembre a través de 17 sesiones de aprendizaje en el área de comunicación donde se aplicaron estrategias, recursos y actividades. Este estudio cumplió con los objetivos planteados y aplico la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Siguiendo lo anterior, se planteó un plan de acción que tiene como finalidad dar respuesta a la problemática vinculada con la producción de textos narrativos, estructurándose en cuatro campos de acción.

El primer campo de acción es el diseño de plan de acción que consistió en la elaboración de un cuestionario como evaluación diagnóstica, con resultados que fueron procesados y analizados, lo que facilitó reconocer con exactitud las fortalezas y dificultades de los estudiantes en la producción de textos narrativos. A partir de los datos recogidos, se seleccionó la competencia y las capacidades del programa curricular, se establecieron los objetivos del plan de acción, se elaboró el planificador de actividades y se fijaron los indicadores de evaluación, asegurando que las estrategias propuestas respondieran a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Este proceso resulta importante porque permite un sustento sólido para planificar actividades eficientes y pertinentes, enfocadas en el fortalecimiento de la competencia de la escritura. De igual manera, contribuye a la investigación al proporcionar resultados sobre el desempeño de

los estudiantes, permitiendo tener un panorama de aquellas estrategias o actividades que se puedan aplicar para mejorar la producción de textos narrativos.

El segundo campo de acción es la implementación, que hace referencia a la ejecución del plan de acción para ellos se elaboró la unidad didáctica, sesiones de aprendizaje, además se implementó estrategias y recursos como concretos y digitales. Este proceso resulta relevante puesto que garantiza que las actividades se desarrollen a cabo de forma estructura y coherente con los objetivos, asegurando un seguimiento minucioso en los procesos de producción textual.

El tercer campo de acción es la reflexión, se centró en la codificación y categorización de los instrumentos de evaluación facilitando la organización de la información reunida. En ese proceso se identificó las respuestas recurrentes conocidos como hallazgos brindando precisión de los patrones de desempeño e interacción entre la docente ejecutora y estudiante. Seguidamente, se analizó, interpretó y justificó con sustentación teórica en las matrices con el propósito de verificar minuciosamente el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Esta reflexión resulta clave debido que permite extraer conclusiones precisas con respecto a la eficacia de las estrategias empleadas y sobre el desarrollo de los estudiantes. A su vez, contribuye con la investigación al aportar evidencia organizada y estructurada que sustenta la toma de decisiones pedagógicas y promueve la mejora constante de la propuesta, asegurando que las intervenciones se adecuen a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes.

El cuarto campo de acción es la interpretación de datos que tuvo como eje realizar la triangulación de las matrices de los tres instrumentos. Que se da a partir de la información obtenida fundamentada con fuentes teóricas. Con base a este análisis se realiza la síntesis integradora para fortalecer la información recaba. Se detectaron acciones de mejora, logros, dificultades y lecciones aprendidas durante la intervención pedagógica.

45

Este procedimiento es fundamental porque aporta a la investigación evidencia estructurada sobre el efecto de la propuesta, contribuyendo la evaluación de los resultados y fomentando la mejora constante en el desarrollo de la producción de textos narrativos en los estudiantes.

Seguidamente, se presenta las tablas en el que se visualiza el plan de acción con su respectivo cronograma de aplicación.

46

Tabla 6
Plan de acción: Propuesta de intervención por campo de acción.

CAMPO DE ACCIÓN	HIPOTESIS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA MES/ SEMANA
Diseño de un plan de acción	El diseño de un plan de acción en base a la metodología del ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.	Empleo de una evaluación diagnóstica.	Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), programa curricular de Educación Primaria y la ficha de evaluación diagnóstica.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de setiembre
		Análisis e interpretación de los resultados recogidos en la evaluación diagnóstica.	Programa Curricular de Educación Primaria, Informe de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica y el archivo de cálculo de Excel.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de setiembre
		Identificar la competencia y las capacidades a mejorar.	Programa Curricular de Educación Primaria e informe de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de setiembre
		Definir los objetivos del plan de acción	Programa Curricular de Educación Primaria, informe de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica y la matriz de coherencia.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de setiembre
		Elaborar el planificador de actividades del plan de acción.	Cronograma de actividades en el proyecto de investigación e intervención pedagógica.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de setiembre
Implementación del plan de acción	La implementación del plan de acción en base a la metodología ABP para mejorar la producción de	Determinación de la unidad didáctica a emplear para la intervención pedagógica.	Programa Curricular de Educación Primaria, matriz de consistencia, marco teórico y matriz de intervención pedagógica.	Tesistas y/o Equipo investigador	Segunda semana de setiembre
		Planificación de sesiones aprendizaje para la intervención pedagógica.	Programa Curricular de Educación Primaria y unidad didáctica de la metodología del ABP.	Tesistas y/o Equipo investigador	Segunda semana de setiembre

47

	textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria.	Realizar materiales concretos y digitales para la producción de textos narrativos.	Imágenes, palitos de la participación, canchita preguntona, sobres, tiras plastificadas de triple renglón, cuadro de planificación, papelógrafos, libros, diapositivas y videos virtuales.	Tesistas y/o Equipo investigador	Segunda semana de setiembre
		Ejecución de las sesiones de aprendizaje planificadas.	Sesiones de aprendizaje del ABP, instrumentos de evaluación, material didáctico y digital.	Docente ejecutora: Requejo Cortegana, Wendy Johany del Cielo	Segunda semana de setiembre hasta la cuarta semana de noviembre
		Evalúa la validez de los instrumentos.	Aplicación de juicio de expertos y la V de Aiken	Tesistas y/o Equipo investigador	Segunda semana de setiembre hasta la cuarta semana de noviembre
		Aplicación de los instrumentos de evaluación.	Diarios de campo, guías de observación y lista de cotejo	Investigadora: Mendoza Quichua, Jeny Violeta	Segunda semana de setiembre hasta la cuarta semana de noviembre
Reflexión	La reflexión sobre la ejecución del plan de acción mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.	Codificación y categorización de los diarios de campo.	Diario de campo	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de diciembre
		Análisis de matrices de diarios de campo para evaluar la implementación de la propuesta.	Matriz de triangulación y Unidades de análisis	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de diciembre
		Análisis de matrices de guías de observación para evaluar la implementación de la propuesta.	Matriz de guías de observación	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de diciembre
		Análisis de matrices de lista de cotejo para evaluar la implementación de la propuesta.	Matriz de listas de cotejo.	Tesistas y/o Equipo investigador	Primera semana de diciembre

48

		Identificación de respuestas recurrentes en la matriz de cada instrumento.	Matrices de análisis	Tesistas y/o investigador	Equipo	Primeria semana de diciembre
Interpretación de datos	La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar las acciones ejecutadas para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria.	Interpretación de datos de recogidos a través de las fuentes/instrumentos de triangulación.	Matriz de los diarios de campo, matriz de las guías de observación, lista de cotejo, matriz de la triangulación, fundamentos teóricos y protocolos de codificación.	Tesistas y/o investigador	Equipo	Segunda semana de diciembre
		Rediseño efectivo de las actividades del plan de acción basado en la interpretación de los datos recogidos.	Interpretación de los datos recogidos.	Tesistas y/o investigador	Equipo	Segunda semana de diciembre
		Identificación de acciones de mejora.	Síntesis integradora de la matriz de triangulación	Tesistas y/o investigador	Equipo	Segunda semana de diciembre
		Identificación de logros y dificultades.	Síntesis integradora de la matriz de triangulación	Tesistas y/o investigador	Equipo	Segunda semana de diciembre
		Identificación de lecciones aprendidas.	Síntesis integradora de la matriz de triangulación	Tesistas y/o investigador	Equipo	Segunda semana de diciembre

Tabla 7

Matrices de evaluación y seguimiento del plan de acción

HIPÓTESIS: El diseño de un plan de acción en base a la metodología del ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.			
ACTIVIDADES	RESULTADO	INDICADORES DEL RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Empleo de una evaluación diagnóstica.	Aplicación de la evaluación diagnóstica: "Soy un gran escritor".	Porcentaje de estudiantes evaluados respecto al total de estudiantes del aula. Numero de ítems evaluados que incluyen aspectos como nociones de las propiedades, estructura y elementos del texto narrativo.	Hoja de cálculo
Análisis e interpretación de los resultados recogidos en la evaluación diagnóstica.	Diagnóstico del nivel de logro.	Elaboración de un informe que contenga la interpretación de resultados del diagnóstico que incluye tablas y gráficos el cual presenta el nivel de desarrollo de cada propiedad del texto narrativo.	Informe del diagnostico
Identificar la competencia y las capacidades a mejorar.	Determinación de los desempeños prioritarios.	Número de desempeños específicos seleccionados de acuerdo con la competencia. Porcentaje de estudiante en el aula que presentan nociones iniciales en la competencia.	Informe del diagnóstico
Definir los objetivos del plan de acción	Formulación de objetivos para mejorar el nivel de logro.	Establecimiento del objetivo general y de los objetivos específicos en el plan de acción.	Plan de acción
Elaborar el planificador de actividades del plan de acción.	Determinación de un cronograma de actividades e indicadores.	Elaboración de la matriz de actividades con indicadores vinculados con la propuesta de intervención pedagógica para mejorar el nivel de logro de la producción de textos narrativos en los estudiantes.	Matriz de la propuesta de intervención

50

2

HIPÓTESIS: La implementación del plan de acción en base a la metodología ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria.

ACTIVIDADES	RESULTADO	INDICADORES DEL RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Determinación de la unidad didáctica a emplear para la intervención pedagógica.	Listado de campos temáticos para la intervención pedagógica.	Organización de los campos temáticos.	Unidad didáctica.
Planificación de sesiones aprendizaje para la intervención pedagógica.	Estrategias y actividades relacionadas a la metodología Aprendizaje Basados en Proyectos.	Organización de la secuencia de estrategias y actividades en las sesiones de aprendizaje en función a la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.	Sesiones de aprendizaje.
Realizar materiales concretos y digitales para la producción de textos narrativos.	Materiales concretos y digitales.	Experiencias de aprendizaje significativas dirigidas a los estudiantes.	Evidencias fotográficas.
Ejecución de las sesiones de aprendizaje planificadas.	Aplicación de las estrategias y actividades del Aprendizaje Basado en Proyectos.	Mejoramiento de la producción de Textos Narrativos.	Instrumentos de evaluación.
Evalúa la validez de los instrumentos.	Instrumentos revisados y validados por docentes expertos.	Valoración aprobada por los jueces expertos.	Informe de V de Aiken.
Aplicación de los instrumentos de evaluación.	Recojo de datos sobre la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.	Análisis sobre la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos, con base en los criterios de los instrumentos de evaluación.	Registro de instrumentos de obtención de información.

9

HIPÓTESIS: La reflexión sobre la ejecución del plan de acción mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.			
ACTIVIDADES	RESULTADO	INDICADORES DEL RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Codificación y categorización de los diarios de campo.	Organización de los diarios de campo de cada sesión de aprendizaje. Identificación de los hallazgos recurrentes durante la ejecución de la metodología.	Ordenar y enumerar los diarios de campo de acuerdo con la ejecución de las sesiones. Clasificar los hallazgos recurrentes de cada diario de campo en función con los objetivos y reflexión de la investigación de acuerdo con el proceso de la metodología.	Diarios de campo codificados y categorizados.
Análisis de matrices de diarios de campo para evaluar la implementación de la propuesta.	Identificación de los hallazgos recurrentes durante la aplicación de la metodología.	Clasificar los hallazgos recurrentes de los diarios de campo en función con los objetivos y reflexión de la investigación.	Matriz de diarios de campo
Análisis de matrices de guías de observación para evaluar la implementación de la propuesta.	Identificación de los hallazgos recurrentes durante la aplicación de la metodología.	Clasificar los hallazgos recurrentes de las guías de observación en función con los objetivos de la investigación.	Matriz de guías de observación
Análisis de matrices de lista de cotejo para evaluar la implementación de la propuesta.	Identificación de los hallazgos recurrentes durante la aplicación de la metodología.	Clasificar los hallazgos recurrentes de las listas de cotejo en función con los objetivos de la investigación	Matriz de lista de cotejo
Identificación de respuestas recurrentes en la matriz de cada instrumento.	Análisis crítico, reflexivo y teórico de las tres matrices de los instrumentos de investigación.	Contrastar la información recogida de las diversas matrices de instrumentos implicados en las ejecuciones de la metodología ABP.	Matrices codificadas.

HIPÓTESIS: La interpretación de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción permite rediseñar las acciones ejecutadas para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria.

ACTIVIDADES	RESULTADO	INDICADORES DEL RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Interpretación de datos de recogidos a través de las fuentes/instrumentos de triangulación.	Análisis crítico, reflexivo y teórico vinculados con las tres matrices de los instrumentos de investigación.	Contrastar la información de las distintas matrices de instrumentos de investigación aplicados durante la implementación de la metodología ABP considerando fuentes teóricas.	Matriz de triangulación de instrumentos.
Rediseño efectivo de las actividades del plan de acción basado en la interpretación de los datos recogidos.	Rediseño del plan de acción.	Las modificaciones efectuadas permiten atender adecuadamente las necesidades observadas durante la ejecución.	Plan de acción rediseñado.
Identificación de acciones de mejora.	Determinación de acciones de mejora que deben implementarse para lograr la efectividad de la metodología ABP en el aula de segundo grado de primaria.	Se evidencia un progreso en función a la producción de Textos Narrativos.	Plan de acción rediseñado.
Identificación de logros y dificultades.	Detección de logros y dificultades derivados durante la aplicación de la metodología ABP en el aula de segundo grado de primaria.	Los estudiantes aplican sus conocimientos sobre las propiedades, estructura y elementos del texto narrativo durante las actividades ABP.	Plan de acción rediseñado.
Identificación de lecciones aprendidas.	Reconocimiento de las lecciones aprendidas sobre la aplicación de la metodología ABP.	Las lecciones aprendidas son reconocidas tras el análisis del proceso, las cuales se documentan y se comparten de forma eficaz.	Plan de acción rediseñado.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el marco de la investigación, resulta indispensable seleccionar de forma adecuada la técnica y los instrumentos de recolección de datos, debido a que ello depende la rigurosidad del análisis y la validez de los hallazgos. En los estudios cualitativos, estos recursos posibilitan acceder a una comprensión profunda del fenómeno investigado. Según Medina et. al. (2023) la técnica corresponde a un procedimiento sistemático para recopilar y analizar información del problema de investigación, mientras que los instrumentos son herramientas que facilitan la obtención de datos confiables y organizados para alcanzar resultados válidos.

En este estudio se utilizó la técnica de la observación y como instrumentos se emplearon la guía de observación, la lista de cotejo y el diario de campo, que permitieron registrar de forma reflexiva el desenvolvimiento docente. Eso quiere decir, que la unidad de análisis estuvo conformada por la docente de segundo grado, cuyo accionar fue observado para interpretar su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la narrativa textual.

Técnica: La Observación

La observación constituye una técnica de recolección de datos que hace posible registrar y analizar comportamientos, actitudes o eventos tal como ocurren en su entorno real. Su empleo puede desarrollarse de forma estructurada o más flexible, dependiendo del fin del estudio. Esta técnica es ampliamente usada en diversos campos de la investigación (...) por su capacidad de ofrecer información directa y contextualizada sobre el fenómeno investigado. (Medina et. al., 2023).

La observación fue aplicada por las docentes investigadoras por su pertinencia para captar en el contexto natural del aula y las prácticas pedagógicas orientadas a mejorar la producción de textos narrativos.

Instrumento: Diario de Campo

El diario de campo permite a los indagadores registrar eventos o vivencias detalladas a partir de su intervención (Díaz et. al 2021). El instrumento invita a reflexionar

y criticar las acciones realizadas. Además, la comprensión de cómo se lleva a cabo el trabajo, desarrollando la autoconfianza y autoconciencia (Luna-Gijón et. al. 2022).

El diario de campo fue utilizado por la docente ejecutora con el propósito de reflexionar sobre su práctica y desenvolvimiento en la aplicación de cada fase que corresponde a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y reconocer el impacto en la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado. (Anexo 8).

Instrumento: Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento que organiza una serie acciones que se encuentran asociadas con tareas específicas, ordenadas de forma estructura para confirmar si fueron cumplidas (Gonzáles (2020).

La lista de cotejo fue empelada por la docente investigadora para confirmar el cumplimiento de los criterios por parte de la docente ejecutora en el proceso de la ejecución de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer en los estudiantes la producción de textos narrativos. (Anexo 9).

Instrumento: Guía de Observación

La guía de observación se enfoca en observar al sujeto o fenómeno en los aspectos relevantes de la investigación. (Lemus 2023).

Este instrumento fue usado por la docente investigadora para analizar la interacción de la docente ejecutora con los estudiantes en cada fase de la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y verificar como su accionar favorece la mejora de la producción de textos narrativos en los estudiantes. (Anexo 10).

3.5.1. Validez de los instrumentos

La validación de los instrumentos representa un proceso, que se lleva a cabo, luego de haberse culminado la elaboración de los instrumentos lo que garantiza la confiabilidad y precisión de los datos recogidos. (Bazurto et. al. 2023). Para el procedimiento se cuenta con la participación de especialistas del nivel educativo puesto

55

que sus conocimientos permiten revisar y fortalecer los instrumentos a partir de sus observaciones.

Posteriormente, se emplea la V de Aiken con la finalidad de corroborar la validez del contenido, mediante los ítems y las respuestas de los jueces expertos se puede confirmar la coherencia, claridad y relevancia de los instrumentos. (Anexo 11).

A continuación, se detalla el equipo de especialistas que colaboraron en el proceso de validación de los instrumentos mediante juicio de expertos.

Juez 1: Posee el Grado de Maestra en Educación, con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje. Actualmente se desempeña como docente de Educación Primaria en la Institución Educativa “Augusto Weberbauer”.

Juez 2: Cuenta con el Grado de Maestra en Educación, con mención en Gestión Directiva Educacional. En la actualidad forma parte del cuerpo de docente de Educación Primaria en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Juez 3: Posee el Grado de Maestra en Psicología Educativa con mención en Problemas de Aprendizaje, Tutoría y Orientación Educativa. Se encuentra desempeñando funciones docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Juez 4: Cuenta con el Grado de Maestro en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Ejerce actualmente la docencia en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Juez 5: Posee el grado de Maestra en Educación, con mención en Dificultades de Aprendizaje. En el ejercicio de su labor profesional, se desempeña como docente de Educación Primaria en una Institución Educativa.

3.6. Análisis y procesamiento de la información

En esta investigación cualitativa, el procesamiento de la información incluyó el análisis e interpretación de los datos recogidos a través de los instrumentos como los

diarios de campo, guías de observación y listas de cotejo, con el propósito de entender las percepciones en torno a la implementación de la metodología como alternativa de solución al problema detectado para promover una mejora significativa en el contexto educativo. A partir de los instrumentos mencionados, se hallaron resultados significativos por cada subcategoría: Preparación, Formulación, Planificación, Investigación y Evaluación. El análisis de los datos recolectados de cada instrumento aplicado se expone a continuación:

15 Los diarios de campo fue empleada por la docente ejecutora al culminar la intervención pedagógica de cada sesión de aprendizaje, con la finalidad de registrar de forma reflexiva y crítica los acontecimientos más importantes del **proceso de enseñanza y aprendizaje en la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, identificando fortalezas, aspectos de mejora y compromisos orientados a la mejora continua de la praxis, contribuyendo favorablemente en la mejora de la producción de textos narrativos. Por ejemplo: En la preparación; *“La docente guio a los estudiantes a la problemática asociada con la producción de textos narrativos por medio de dos casuísticas, utilizando un papelógrafo y empleando la lectura modelada. Luego, interactuó junto con ellos realizando preguntas retadoras relacionados a las casuísticas. De esta manera lograron identificar la problemática del proyecto”*, en la formulación; *“La docente recapitulo la problemática a los estudiantes y luego solicito que brinden preguntas que representen al proyecto. Estas ideas fueron anotadas en la pizarra, luego de manera colectiva se formuló la siguiente interrogante: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada?”*, en la planificación: *“La docente realizó la dinámica: “Adivina el cuento”, por medio de tarjetas con pistas que incentivaron la participación de los estudiantes. Efectuó preguntas socráticas lo que facilitó vincular sus saberes previos con el tema a tratar en la clase”*, en la investigación; *“La docente envió un enlace de cuentos para que los estudiantes exploren. En clase, explicó sobre la estrategia “Ensalada de cuentos” y distribuyó fichas informativas y orientó el subrayado de ideas importantes”*, y en la evaluación; *“La docente retroalimentó a los estudiantes sobre el uso de los conectores, ello les permitió comprender como unir las ideas entre los párrafos de tal forma que puedan emplear las observaciones al momento de completar su ficha de versión final.”* Estos hallazgos demuestran que, desde la visión de

57

la docente ejecutora, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos es eficaz porque destaca el empleo de dinámicas, juegos, el contacto con los recursos concretos y digitales permitieron el logro de los aprendizajes

La guía de observación fue aplicada por la investigadora en el transcurso de las sesiones de aprendizaje con el fin de registrar de forma directa el desempeño y las interacciones de la docente ejecutora con los estudiantes en el empleo de las estrategias y actividades en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Recoger esta información fue sustancial para que la docente replantee las estrategias y mejore el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: En la preparación, *“La docente dio a conocer la problemática asociada con la producción de textos narrativos por medio de dos casuísticas, empleando la lectura de un material visual (papelote) como modelo lector. Luego realizo preguntas orientadas a comprobar si los estudiantes habían identificado adecuadamente la problemática”, en la formulación; “La docente hizo un pequeño recordatorio de la problemática. Solicito la intervención de los estudiantes para que brinden sus preguntas. Las ideas fueron anotadas en la pizarra y finalmente se pudo construir la interrogante del proyecto: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada?”*, en la planificación; *“La docente relato el cuento “Los tres chanchitos” acompañada de un paleógrafo junto a una imagen. Tras culminar efectuó preguntas socráticas para asegurar la comprensión”, en la investigación; “La docente recopiló información sobre el tema y con anticipación envió un link de video para que los estudiantes lo observen en casa. Posteriormente, en clase comunico en qué consistía el contenido mediante ejemplos concretos, después, entrego una ficha informativa y acompaño el subrayado de las ideas principales para reforzar el nuevo conocimiento”, la investigación. Y, por último, en la evaluación, “La docente durante el proceso de redacción observo que algunos estudiantes presentaban dificultades, por lo que proporcionó retroalimentación oportuna brindando sugerencias, las cuales fueron consideradas en la ficha de versión final”*. Los hallazgos demuestran que la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos es efectiva para la mejora de la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado, debido a que se propician espacios donde pueden interactuar con material concreto, digital y además participar en dinámicas que benefician el desarrollo del aprendizaje.

La lista de cotejo fue usada por la investigadora en el desarrollo de las 17 sesiones de aprendizaje, con el propósito de valorar de manera estructurada si la docente ejecutora cumple con los indicadores o ítems asociados con la ejecución de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este instrumento **posibilitó** verificar las acciones pedagógicas realizadas, contribuyendo a un análisis más detallado y riguroso del desempeño docente. Por ejemplo: En la preparación, *“La docente **mostró** una problemática relacionada en la producción de textos narrativos a través de dos casuísticas la cual fue expuesta en un papelote. Luego, efectuó preguntas socráticas para garantizar el reconocimiento de la problemática. “La docente guía a los estudiantes para que puedan formular la pregunta del proyecto y con las aportaciones brindadas se construyó la siguiente interrogante: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada?”*, en la planificación; *“La docente **realizó** el juego: La máquina del tiempo y por medio de preguntas socráticas, **incentivo** a los estudiantes a pensar en finales históricos distinto, activando así sus saberes previos y pensamiento lógico”*, en la investigación; *“La docente **proporciono** a los estudiantes un link de un video para que, de forma asincrónica en sus hogares, lo observen y exploren el contenido. Posteriormente, en clase, explicó la estructura del texto narrativo, brindó una ficha informativa y orientó el análisis, mientras que los estudiantes subrayaban las ideas principales. De esta manera se reforzaron los conceptos.”* y por último en la evaluación; *La docente guio a los estudiantes por medio de la retroalimentación para que realicen ajustes en su producción y sean plasmadas en su versión final. Los hallazgos muestran que, desde el punto de vista de la docente ejecutora, la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos tiene un impacto positivo, lo cual se evidencia en el empleo de situaciones significativas, exploración del tema, manipulación de materiales concretos que favorecen la consolidación de los aprendizajes.*

Una vez aplicados los instrumentos, como son diarios de campo, guías de observación y listas de cotejo, se llevó a cabo un proceso de codificación como parte del análisis de los datos. A cada instrumento se le **determino** un código creado y breve, generado a partir de la información recolectada, que puede ser presentada por medio de números, colores o palabras, según del tipo de datos. (Vives & Hamui, 2021)

Asimismo, se aplicó la triangulación de datos, lo que **posibilitó** integrar y contrastar los datos recogidos de las matrices de diario de campo, guía de observación y lista de cotejo, lo que permitió una comprensión exhaustiva y contextualizada del objeto de estudio. Según Solorzano (2022), el empleo de varias fuentes asegura resultados confiables y hallazgos que evidencian una visión amplia del estudio. Este procedimiento **posibilitó** comprobar la coherencia y consistencia de los datos, así como detectar las convergencias y divergencias entre las fuentes, enriqueciendo el análisis y minimizando posibles sesgos, propiciando así una comprensión completa de la realidad (Torres, 2021) y fortaleciendo la solidez metodológica de la investigación.

3.7. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo el marco de un convenio entre la Escuela de Educación Superior Pedagógica **Publica** Monterrico y una institución educativa de gestión pública. En el transcurso de la investigación se manejó la información de los estudiantes de manera responsable, asegurando confidencialidad y seguridad de sus datos personales. La recopilación y análisis se llevaron a cabo con integridad y cuidado, respetando su privacidad y derechos, empleándose códigos para cuidar su identidad, lo que permitió preservar su bienestar.

Además, se consideró la salud socioemocional de los estudiantes, bajo un diseño de actividades que propiciaron un acompañamiento efectivo y ambiente seguro. Asimismo, se mantuvo la transparencia y respeto a los distintos actores de la comunidad educativa, garantizando que los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos se conectaran de forma coherente con los fundamentos teóricos de la investigación.

3.8. Limitaciones

Como en todo proceso de investigación, se presentaron ciertas limitaciones que resulta pertinente mencionar, pues contribuyen a comprender el contexto en el que se

60

llevó a cabo y a valorar con mayor precisión el alcance de los resultados alcanzados. En ese sentido, se detectaron las siguientes limitaciones

Limitaciones de temporalidad. La posibilidad de incrementar el número de sesiones para la producción de textos narrativos fue reducida dado que el tiempo establecido para la investigación fue insuficiente. Esta situación no **obstaculizo** el cumplimiento del estudio, no obstante, se dieron prioridad a las actividades significativas en cada sesión, lo que permitió recabar evidencias relevantes del proceso y alcanzar con los objetivos propuestos.

Limitaciones bibliográficas. Se encontró una escasa cantidad de literatura relacionada con la escritura. En su mayoría los estudios hallados se enfocaban en temáticas de comprensión lectora y lectoescritura. Sin embargo, estas investigaciones ayudaron como referentes para construir conexiones conceptuales y consolidar justificación teórica.

En resumen, si bien estas limitaciones representaron algunos desafíos, se implementaron soluciones para mitigarlas y asegurar que los resultados alcanzados fueran válidos y relevantes para los objetivos del estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación cualitativa extraídos a través de tres instrumentos; con el fin de recoger datos de la intervención de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): en el diario de campo, se encuentran el registro de las observaciones y reflexiones del transcurso de las sesiones de aprendizaje; la lista de cotejo; la verificación del cumplimiento de los criterios; y la guía de observación, la evidencia de la aplicación de las actividades de manera sistemática, todo ello durante la implementación del ABP para mejorar la producción de Textos Narrativos. Dichos instrumentos fueron elaborados considerando los objetivos de la investigación, vinculados a la categoría ABP y las subcategorías: preparación, formulación, planificación, investigación y evaluación.

Los hallazgos de cada instrumento se procesaron y analizaron a través de diferentes matrices. La matriz de diarios de campo, que integra el procesamiento de datos codificados, datos recurrentes, marco referencial y conclusión por subcategoría (**Anexo 12**), y las matrices de guías de observación (**Anexo 14**) y de lista de cotejo (**Anexo 13**) ambas elaboradas con ítems, hallazgos, datos recurrentes, marco referencial y conclusiones por subcategoría, adaptadas según la finalidad específica de cada instrumento. Estas matrices posibilitaron un análisis integral de todos los datos obtenidos tras la implementación de la metodología del ABP.

Culminado el proceso de análisis de las matrices se procedió con la triangulación de los datos considerando las conclusiones de cada matriz, con la finalidad de contrastar la información recabada (**Anexo 15**). Seguidamente, se exponen el análisis de los resultados recogidos por cada subcategoría que respaldan y fortalecen el entendimiento de la categoría general.

Respecto a la primera subcategoría, "Preparación", perteneciente a la categoría "Aprendizaje Basado en Proyectos" y sustentada en función al análisis derivado de la triangulación, se identificaron hallazgos significativos y reiterativos, como el reconocer una problemática vinculada con el contexto real de los estudiantes para promover la comprensión y la correspondencia con su ámbito de experiencia por medio de casuísticas. Este proceder por parte de la docente ejecutora garantiza el entendimiento

62

de la problemática y su conexión con los problemas enlazados a la producción de textos narrativos. Lo mencionado se refleja en los discursos de la docente ejecutora y de los estudiantes.

La docente guio a los estudiantes a la problemática asociada con la producción de textos narrativos por medio de dos casuísticas (...). Luego, interactuó junto con ellos realizando preguntas retadoras (¿Qué problemática hemos identificado en las casuísticas?). De esta manera lograron identificar la problemática del proyecto. **(DEDC 1)**

¿Qué problemática hemos identificado en las casuísticas?
Miss, Micaela no sabe las partes de un cuento **(E5)**, Miss, no utiliza el nudo, desenlace y final **(E7)** Miss, no sabe escribir conectores **(E12)**. **(EDC1)**

En suma, en la “preparación” es fundamental incluir casuísticas en la problemática las cuales deben estar vinculadas con la realidad y preferencias de los estudiantes. En esa línea, Lema-Paucar & Calle-García (2021) destacan la importancia que los niños comprendan que frente a una problemática concreta pueden surgir ideas o propuestas que ayuden a su solución. Además, impulsar el aprendizaje en los estudiantes motivándolos a enfrentar y resolver situaciones reales (Rodrigo & Ibarra, 2023). Estas posturas son respaldadas por Minedu (2020) que indica que la “preparación” es la fase para identificar e integrar una problemática con el fin de despertar el interés y una experiencia enriquecedora en el aprendizaje.

Respecto a la segunda subcategoría, “Formulación” perteneciente a la categoría “Aprendizaje Basado en Proyectos” y fundamentada en base al análisis proveniente de la triangulación, la docente ejecutora retoma la problemática, explica que un proyecto se requiere de una pregunta central y construye con los estudiantes la formulación de esta pregunta. Aquello impulsa la participación, entusiasmo y motivación de los estudiantes y su relación con la producción de textos narrativos. Ello, se evidencia en los discursos de la docente ejecutora y de los estudiantes:

La docente guía a los estudiantes para que puedan formular la pregunta del proyecto (...). **(DEDC2)**

(...) ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada? Miss, utilizando personajes **(E18)**, Miss, escribiendo el inicio, desarrollo

y final (E4), Miss, usando el punto y la coma (E5), Mis, utilizando conectores (E23). (EDC2)

En efecto, la “formulación” es indispensable porque permite incorporar la creación de una pregunta central del proyecto relacionada con la búsqueda de solución a la problemática. En ese sentido, Verdugo-Castro (2023) indica que, tras identificar un problema, es imprescindible plantear una pregunta que dirija la ejecución del proyecto. Además, esta pregunta debe ser auténtica y viable a solucionarse. (Silva, 2024). Estas perspectivas son avaladas por Minedu (2020), que refiere que la formulación abarca una pregunta retadora con el fin de desafiar y motivar el involucramiento en el proyecto.

Respecto la tercera subcategoría, “Planificación” vinculado a la categoría “Aprendizaje Basado en Proyectos” y basándose en función al análisis precedente de la triangulación, se emergieron hallazgos recurrentes, como el plantear una situación significativa, realizar preguntas socráticas y usar recursos concretos o digitales, con el fin de motivar y llamar la atención por la situación presentada; y asegurar la proximidad con el campo temático. A partir de lo señalado el accionar de la docente ejecutora garantiza la cercanía del campo temático en relación con la producción de Textos Narrativos. Lo anterior se evidencia en los discursos de la docente ejecutora y de los estudiantes:

La docente guio el juego “Equipos de preguntas fantásticas”, organizando a los estudiantes en tres equipos. Cada equipo recibió sobres con hojas bond, donde cada uno de ellos asumió un rol diferente (uno de ellos escribió las preguntas, otro verifico que este bien escrito y al final otro lo socializó) en base a sus saberes previos. (DEGO11)

La docente desarrolló la dinámica: “En busca del tesoro” (...). Posterior a ello, realizo preguntas socráticas, lo que promovió la creatividad e imaginación, expresión verbal y el trabajo en equipo de los estudiantes. (DEDC9)

¿Qué lugares mágicos o interesantes has encontrado en los cuentos?
¿Puedes nombrar algunos? Miss, una selva (E15), Miss, un mundo cuadrado (E2), Miss, chacras y cabañas (E20), Miss, una caja de cartón, Miss, la granja. (E11) **¿Qué elementos recuerdan que tiene un cuento?** Miss, encuentro personajes y lugar (E13), Miss, en el nudo sucede el problema (E17), Miss, está el tiempo. (14) (EDC9)

64

La docente exhibió en la pizarra un cuadro de planificación como recurso visual (...), lo que permitió a los estudiantes la organización de sus ideas previo a la redacción de su texto. **(DEDC5)**

En concordancia, la “planificación” es necesario puesto que permite incluir la a proximidad del campo temático en una situación significativa de interés de los estudiantes. En ese sentido, Cerda y Jarquín (2023) argumenta que el aprendizaje tiene que partir de una situación significativa de este modo los estudiantes refuerzan sus capacidades orales, escritas y lógicas. Seguidamente, se deben efectuar preguntas para apoyar el pensamiento crítico y reflexivo asistiendo al estudiante en el desarrollo de su capacidad para examinar, interrogar y formar conocimiento. (Mamani et. al. , 2022), todo ello es apoyado por recursos que abarcan soporte material y tecnológico favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje. (Cobeña-Napa (2024). Estos argumentos son respaldados por Minedu (2020) que señala que la planificación incluye diversos componentes con la finalidad de generar un aprendizaje significativo.

Respecto a la cuarta subcategoría, “Investigación” correspondiente de la categoría “Aprendizaje Basado en Proyectos” y fundamentándose en el análisis surgido de la triangulación, se detectaron hallazgos reiterados, como buscar y seleccionar información, construir conclusiones y elaborar un producto, con el fin de que se adentren a la temática, consoliden la información y demuestren lo aprendido. Este proceder de la docente ejecutora garantiza el entendimiento del tema y la producción de textos narrativos en los estudiantes. Esta situación queda reflejada en los discursos de la docente ejecutora y los estudiantes:

La docente **proporciono** a los estudiantes un link de un video para que, de forma asincrónica en sus hogares, lo observen y exploren el contenido. Posteriormente, en clase, explicó la estructura del texto narrativo, brindó una ficha informativa y orientó el análisis, mientras que los estudiantes subrayaban las ideas principales. De esta manera se reforzaron los conceptos. **(DELC4)**

La docente condujo la conclusión sobre que es un libro y que elementos tiene una portada, (...) lo que permitió que los estudiantes fortalecieran los conocimientos vistos en clase. **(DEDC17)**

(...) **¿Qué es un libro?** Miss es un libro que tiene un montón de hojas e imágenes **(E1)**, Miss un libro sirve para aprender cosas nuevas **(E22)**, Miss el libro tiene

65

muchas historias. **(E15) ¿Qué es una portada?** Miss, es la parte de adelante de un libro**(E15)**, Miss, es la caratula que está dentro del libro **(E10)**, Miss, es lo primero que ves antes de abrir un libro. **(E17) ¿Qué debe tener una portada?** Miss, el nombre del libro **(E12)**, Miss, debe tener un dibujo bonito**(E22)**, Miss, ahí está el nombre de quien hizo el libro. **(E3) (EDC17)**

La docente **oriento** el producto final a los estudiantes, recibieron una ficha de planificación para que completen la estructura (inicio, nudo y desenlace) y la estrategia. Después, recibieron la ficha de bosquejo y con el apoyo de la información escrita en la planificación, los estudiantes redactaron su texto, organizando y registrando sus ideas. **(DEL C12)**

Estos hallazgos muestran la importancia de la “Investigación”, porque posibilita que los estudiantes exploren e investiguen información previa a sobre el tema. En ese marco, De la Torre, (2021) destaca la importancia de promover en los estudiantes la capacidad localizar, valorar y manejar apropiadamente los medios de enseñanza disponibles estimulando el trabajo autónomo. Por otra parte, Silva (2024), menciona que la información puede obtenerse a partir de medios que el docente organiza y proporciona a los estudiantes siendo: lecturas, videos o extractos periodísticos. Ambrocio (2024), hace referencia que mediante el análisis global de la información obtenida se establecen las conclusiones. Y finalmente, Pérez de Albéniz et. al. (2021), declara que el producto final debe representar los conocimientos obtenidos y dar respuesta a la interrogante del proyecto. Estas posturas son fundamentas por Minedu (2020), que enfatiza que la “investigación” implica varios componentes, con el fin de hacer más atractiva e interesante la aplicación de la teoría con la practica en los estudiantes.

Respecto a la quinta subcategoría “evaluación”, de la categoría “Aprendizaje Basado en Proyectos” y basándose en el análisis proveniente de la triangulación, se detectaron hallazgos recurrentes, como el brindar retroalimentación efectiva, emplear preguntas de metacognición y fomentar la autoevaluación en los estudiantes, con la finalidad de que mejoren sus trabajos tras los comentarios o sugerencias recibidos, compartan respuestas de preguntas metacognitivas y reflexionen sobre sus aciertos y desaciertos de los concomimientos adquiridos. Esta conducción de la docente ejecutora

66

promueve la autonomía reflexiva de los estudiantes sobre su aprendizaje. Ello se constata en los discursos registrados de la docente ejecutora y de los estudiantes:

(...) observó que algunos estudiantes presentaban dificultades con el empleo de la estrategia la ensalada de cuentos, por lo que proporcionó retroalimentación personalizada y oportuna dando sugerencias como: mencíname los cuentos que te gustan, ahora solo elije dos de ellos, muy bien, selecciona que personajes o en que ambientes quieres que se desarrolle el cuento que vas a crear. **(DEGO 10)**

La docente guio a los estudiantes mediante preguntas metacognitivas (...), lo que generó que los estudiantes reconozcan como aprendieron. **(DEDC 12)**

¿Qué aprendiste hoy sobre la estrategia del Binomio fantástico? Aprendí que puedo juntar dos palabras diferentes y hacer un cuento **(E16)**, Yo aprendí que se puede inventar cuentos con dos palabras raras, **(E4)** Miss, aprendí que puedo crear cuentos fantásticos **(E5)** **(DELC 12)** **¿Cuál fue la parte más divertida al escribir?** Cuando el dragón se comió el turrón Doña Pepa por confusión, es muy gracioso miss **(E4)**, Cuando la princesa Rapunzel encontró un libro mágico y ya no quería salir de la torre, miss me gusta imaginar mucho **(E23)**, Mis, cuando el patito feo encontró la manta de Aladino, me hizo reír porque le gusta viajar mucho, era el pato volador **(E1)** **(EDC 12)**

La docente repartió una ficha de autoevaluación a los estudiantes para que registren desde si colocaron un título, seleccionó los elementos (personajes, tiempo, acción y ambiente), si siguió la estructura (inicio, nudo y desenlace) y si escribió la moraleja, lo que les permitió en los estudiantes reconocer en donde aplicar mejoras para próximas redacciones. **(DEDC14)**

En correspondencia, la “evaluación” es relevante dado que genera procesos reflexivos en el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta perspectiva Imaicela et. al. (2025) enfatiza la importancia de la retroalimentación inmediata, debido a que facilita la intervención cuando los conocimientos y las habilidades aún se encuentran presentes en la mente de los estudiantes. Hostia (2025), menciona la metacognición como la capacidad de dirigir y regular individualmente los procesos mentales. Velásquez et. al. (2024), describe la autoevaluación como un acto de sinceridad, donde el estudiante se autoevalúa y reconoce su desempeño durante el desarrollo de su aprendizaje. Estos argumentos son confirmados por Minedu (2020) que señala que la “evaluación” constituye varios elementos que permiten la introspección personal de los estudiantes durante el aprendizaje.

Los resultados adquiridos demuestran una mejora sobresaliente en la producción de Textos Narrativos. Este logro coincide por lo señalado por Cassany (1990), que enfatiza que la redacción no debe ser considerada como una actividad limitada al aula, porque de esta forma, disminuye su naturaleza comunicativa. En el momento en que se asigna a la escritura un asunto, un propósito, destinatario receptor real, esta se transforma en un auténtico escenario de comunicación, donde el estudiante debe elegir el lenguaje apropiado, ordenar sus pensamientos, de acuerdo con las normas determinadas y dar importancia al mensaje que desea transmitir. Bajo esta perspectiva se subraya la pertinencia de continuar promoviendo metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que propicien experiencias contextualizadas y significativas para los estudiantes

Una de las principales limitaciones respecto a los resultados en el presente estudio se presentó durante las primeras sesiones de producción de textos narrativos, específicamente en la generación y organización de ideas. Resultó complejo para los estudiantes de segundo grado producir y ordenar sus ideas de manera coherente para estructurar el inicio, nudo y desenlace de sus textos narrativos. No obstante, el equipo investigador, vio como solución aplicar la metodología del Aprendizaje Basado Proyectos (ABP) a los estudiantes para organizar sus ideas según las partes del texto narrativo, permitiéndoles construir historias con un orden secuencial.

En cuanto al plan de acción, otra limitación fue la selección adecuada de estrategias dirigidas a la producción de textos narrativos para la fase de "investigación" del Aprendizaje Basado en Proyectos. De modo que, favoreciera la comprensión de los contenidos y temáticas relacionadas con los textos narrativos. El equipo investigador debió indagar y analizar diversas estrategias para identificar cuales resultan más efectivas para que los estudiantes comprendieran las características, estructura, elementos, propiedades de los textos narrativos, asegurando que cada fase del proyecto contribuyera de forma progresiva al entendimiento y aplicación de estos contenidos.

En relación con la planificación, se identificó una limitación vinculada con la optimización del tiempo, dado que varios estudiantes requerían periodos adicionales para la redacción de sus textos narrativos debido a ritmos de trabajos más lentos. El

68

tiempo asignado a una sola sesión resultó insuficiente para que todos culminaran sus producciones de manera adecuada. Para superar esta dificultad, se optó por reestructurar la propuesta, distribuyendo la actividad en dos sesiones consecutivas, lo que permitió que los estudiantes desarrollaran sus textos con mayor detenimiento, asegurando la calidad de las producciones y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previsto.

Como última limitación identificada fue la dificultad para diseñar actividades motivadoras para las situaciones significativas que se vincularan de manera coherente con la temática de los textos narrativos y que, a su vez, resultaran dinámicas y breves para optimizar el tiempo de las sesiones. Este aspecto fue crucial para mantener el interés y la participación de los estudiantes durante el proceso de la producción de textos. Para superar esta dificultad, se implementó la metodología del Aprendizaje Basado Proyecto (ABP) incorporando lecturas de cuentos, juegos y dinámicas que favorecieron la creatividad y el acercamiento progresivo a los contenidos propuestos.

La presente investigación, desarrollada bajo el enfoque de investigación acción, expone la discusión de los resultados, en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos determinados. En cuanto al objetivo general, dirigido a mejorar la producción de textos narrativos mediante la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución educativa de Gestión Pública, los resultados ratifican la eficacia de la metodología en el desarrollo de la producción de textos narrativos.

Lo señalado es sustentado por el estudio de Sánchez (2023), en donde la aplicación del proyecto "Riqueza es escrita" facilitó a los estudiantes la producción de textos inspirados en tradiciones populares como leyendas recetas y relatos históricos. Contribuyendo a la categoría del Aprendizaje Basado en Proyectos y la Producción de Textos Narrativos en el desarrollo de las habilidades narrativas, competencias comunicativas y la motivación para la escritura. Los aportes obtenidos de la investigación respaldan la relevancia de la metodología del ABP, puesto que ambos estudios exponen la relevancia de la producción textual.

En ese sentido, el presente estudio contribuye de manera relevante al ámbito educativo al evidenciar que la implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos presenta mejoras significativas en la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria. Debido que se demuestran avances en la adecuación, coherencia y cohesión textual. Estos resultados favorecen la práctica y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras capaces de responder las necesidades que se presentan en el contexto del estudiante.

En cuanto con el primer objetivo específico de la investigación; "diseñar" un plan de acción en base a la metodología ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado. Los resultados evidencian que el plan de acción posibilitó significativamente la mejora de la producción de textos narrativos, al plantear actividades y estrategias de intervención donde se tuvieron en cuenta la evaluación diagnóstica y el análisis de los resultados, la detección de la dificultad para producir textos narrativos, definir la competencia con sus respectivas capacidades, la determinación de objetivos y la construcción de un cronograma en relación a las sesiones del ABP.

Lo mencionado guarda relación con la investigación de Martínez et. al. (2024), quienes efectuaron un test diagnóstico con el fin de detectar las necesidades de aprendizaje y diseñar un cronograma general de actividades basadas en el ABP, para mejorar la competencia literaria mediante secuencias didácticas como, "La chiva literaria", "Letras al carbón", "Concierto animal" y "El legado de aquellos". Dichas investigaciones evidenciaron que considerar el ABP frente una dificultad de aprendizaje, resulta eficaz para desarrollar logros de aprendizaje. De igual manera, concuerdan en que planificar un cronograma de actividades es indispensable para asegurar el seguimiento de la propuesta de intervención.

En cuanto al segundo objetivo específico de la investigación; "implementar" un plan de acción en base al ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de una Institución Educativa de gestión pública, los resultados recogidos evidencian que el plan de acción influyó significativamente en la mejora de la producción de textos narrativos en los estudiantes. Aquello se logró

70

mediante la implementación de actividades que incluyeron la unidad didáctica, sesiones de aprendizaje, actividades, estrategias e instrumentos de evaluación.

Lo referido anteriormente presenta semejanza con la investigación de Castillo et. al. (2023), quienes ejecutaron las sesiones de aprendizaje, actividades, estrategias y aplicaron instrumentos de evaluación a través de la metodología “Aprendizaje Basado en Proyectos”. Estos estudios reflejaron que aplicar el ABP mediante campos temáticos relacionados a una problemática resulta favorable en el proceso de aprendizaje. Además, destacan la relevancia de ejecutar sesiones de aprendizaje y utilizar instrumentos de evaluación que permitan brindar un monitoreo de la aplicación de la propuesta de intervención.

En cuanto al tercer al tercer objetivo específico de la investigación; “reflexionar” sobre la ejecución del plan de acción en relación con el ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de una Institución Educativa de gestión pública, los resultados recopilados indican que el plan de acción **mejoro** la producción de textos narrativos. Esto se logró a través de la propuesta de actividades que contemplaron la codificación y categorización del diario de campo, análisis e interpretación de las matrices de instrumentos y la identificación de respuestas recurrentes.

Lo antes dicho presenta similitud con la investigación de Claro y Uribe (2024), quienes aplicaron la codificación de datos y el análisis de los hallazgos recurrentes en relación con la producción de textos narrativos. Ambas investigaciones demuestran que aplicar la producción textual como estrategia contribuye en el aprendizaje. Además, hacen referencia a la necesidad de realizar la codificación y el análisis de los hallazgos que permite contrastar la información obtenida en relación con cada matriz de instrumentos.

En cuanto al último objetivo específico de la investigación; “Interpretar datos” de la implementación de un plan de acción en función con el ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa de gestión pública, los resultados recogidos señalan que el plan de acción **mejoro** la producción de textos narrativos. Esto se consiguió mediante la propuesta de

71

actividades que integraron la triangulación de instrumentos, el rediseño del plan de acción, la identificación de acciones de mejora, así como de logros y dificultades y lecciones aprendidas.

Lo señalado anteriormente presenta semejanza con el estudio de López (2023), quien realizó recomendaciones vinculadas con las lecciones aprendidas y logros en relación con la redacción de textos. Ambos estudios reflejan que la producción de textos narrativos es útil para potenciar la expresión escrita de sus ideas. Igualmente, coinciden en la pertinencia de establecer un proceso que permita valorar los logros, identificar las dificultades y plantear recomendaciones con relación a las lecciones aprendidas de la implementación de la propuesta

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES (Lecciones aprendidas)

En este capítulo se presenta las conclusiones derivadas de la presente investigación, la cual tuvo como propósito mejorar la producción de textos en estudiantes de segundo grado de educación primaria por medio de la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Las conclusiones responden a los objetivos planteados y se sustentan en los hallazgos obtenidos durante el proceso de recolección y análisis de datos. Con base a lo mencionado se da paso a las conclusiones:

El diseño de un plan de acción centrado en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos es relevante, dado que contribuye en la mejora de la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado. Por ello, iniciar con el diagnóstico de un problema permite elaborar un plan de acción que contenga secuencia de actividades, cronograma y responsables. De esta manera se garantiza la adecuada aplicación y asegura la efectividad de la metodología empleada.

La implementación de un plan de acción resultó sustancial para desarrollar la competencia y las capacidades narrativas de los estudiantes, estimulando la creación de textos narrativos teniendo en cuenta la estructura, los elementos y propiedades. Al ejecutar las sesiones, se utilizaron exhaustivamente los instrumentos para la recopilación de información, los cuales fueron diseñados para acopiar evidencias sobre el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo que se obtenían datos significativos para evaluar la efectividad de la intervención pedagógica.

La reflexión de las actividades y resultados propicio a la docente identificar logros y áreas de mejora en el desarrollo de la producción escrita. El reflexionar sobre la práctica pedagógica generó ajustes en las estrategias de enseñanza, impulsando un aprendizaje significativo e intencional, en el que los estudiantes podían identificar sus logros y retos en la producción de cuentos y fábulas.

La interpretación de datos obtenidos a través de la observación, revisión de los textos y control del desempeño propicio evaluar de forma objetiva de la trascendencia del ABP en la producción de textos narrativos. Este análisis brinda la oportunidad de tomar decisiones informadas para potenciar la práctica docente, adaptando las

73

actividades a las necesidades de los estudiantes garantizando que los aprendizajes logrados se mantuvieran en el tiempo resultando aplicables a nuevas circunstancias comunicativas.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Este capítulo presenta recomendaciones dirigidas a optimizar la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología didáctica para fortalecer la competencia de escritura en estudiantes de segundo grado. Estas sugerencias abarcan distintos niveles de alcance. Desde el ámbito de las políticas educativas, se recomienda proponer pruebas específicas orientadas a evaluar la competencia de la escritura en el nivel primario. A nivel institucional, se sugiere diseñar y ejecutar proyectos escolares que promuevan de forma sistemática la producción de textos narrativos. En el plano docente, se plantea incorporación del ABP de manera articulada con otras áreas curriculares, favoreciendo un aprendizaje integral. Finalmente, se recomienda involucrar a las familias en el desarrollo del hábito de la escritura, promoviendo espacios y momentos para que los estudiantes practiquen la redacción de textos.

Se sugiere que MINEDU promueva programas de formación docente enfocados en metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que impulsen la reflexión sobre la enseñanza de la escritura. Estas acciones deben de integrar estrategias de acompañamiento pedagógico y capacitación en la planificación y evaluación de la producción de textos narrativos. También, se recomienda crear espacios de reflexión donde los docentes puedan analizar sus prácticas y compartir sus experiencias, fomentando la mejora continua en la enseñanza en el área de comunicación. Con ello, se apoyará el desarrollo integral de la competencia de la escritura de los estudiantes y se consolidará las practicas pedagógicas efectivas.

Se recomienda a las Instituciones educativas a implementar proyectos de escritura basados en problemáticas del entorno del estudiante. Es recomendable integrar la producción escrita con otras áreas curriculares para lograr aprendizajes interdisciplinarios. Al culminar los proyectos, se deben socializar los resultados con la Comunidad Educativa. De esta forma, se motiva a los estudiantes y se valora sus producciones. Y se estima conveniente involucrar a las familias aportando historias locales y apoyando la difusión de producciones. Es fundamental que colaboren en casa

75

con actividades de escritura adaptadas a la edad de los estudiantes. De esta manera, se refuerza a el aprendizaje y se fomenta el hábito de producir textos.

Se plantea que los docentes utilicen la metodología del ABP, integrando recursos digitales y concretos que motiven el aprendizaje. Es importante que los estudiantes asuman roles creativos como escritores o narradores en los proyectos. Vincular la producción de textos con experiencias cercanas al estudiante fortalecerá la motivación y la calidad de sus textos.

REFERENCIAS

- Abello Bernal, C. (2022). Dialogo Socrático para el fortalecimiento del pensamiento [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/48372/bcabellob.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acevedo, J. et. Al. (2022). *Enfoque comunicativo para mejorar la expresión oral de inglés en tiempos de pandemia*. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2022/avft_1_2022/4_enfoque_comunicativo.pdf
- Anderson, L., Londoño, D., & Martínez, G. (2022). *Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: Definiciones conceptuales y operaciones*. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.002>
- Ambrocio Domingo, L. A. (2024). *El uso de las herramientas de evaluación formativa y su influencia en la calidad educativa de los estudiantes de los institutos de educación por cooperativa, del sector N°1209.1 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Centro Universitario de San Marcos. <https://cusam.edu.gt/wp-content/uploads/2024/10/LPCEPFINDE-57-ADLA-Ambrocio-Domingo-Lourdes-Adriana.pdf>
- Arias Parada, A. L. (2020). *Fortalecimiento de la lectura y escritura a través del género narrativo y el uso de recursos audiovisuales en el grado sexto de la Institución Educativa Santa María Mazzarell*. Universidad de Pamplona. Facultad de Ciencias de la educación. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/8169/1/Arias_2020_TG.pdf

77

Arias Gonzales, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. (1. ° ed. Digital). Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Bazurto Roldan, J. A., Alvarez, R. M., Miro Vera, Y. A., & Brie, S. (2023). *Diseño y validación de un instrumento de investigación para proponer metodología de gestión de proyectos*. Revista RIC, 9(1), 1-9. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/ric/article/view/3660/4323>

Castillo, F. et al. (2023) *Aprendizaje Basado en Proyectos para la convivencia escolar en tercer grado de educación primaria*. EESPPM <https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/916c8cc5-1174-4f62-a711-0d913ffd96ea/content>

Caba Liriano, G. M. (2022). *Percepción de los estudiantes universitarios ante una estrategia de autoevaluación*. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/495/606>

Calberto, L.I.M., Guerreo, R. M. V., Castro, N. G. G., & Cabrera, D. M. R. (2022). *Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia en la planificación microcurricular de docentes del bachillerato tecnico*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(5), 169-1987 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3067>

Cassany, Martha Luna, Glória Sanz (1994) Enseñar Lengua. Imprimeix.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Culture and Education, 2(6), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>

Cassany. C. (1999) La cocina de la escritura. Anagrama.

- Castro-Valle, L. A. C. (2022) *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje*. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(6), 2294-2309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042457>
- Castro Maldonado, J. J., Gómez Macho, L. K., & Camargo Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174. <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>
- Cedeño, R. J. C., Palacios, I. A. M. & Zúñiga, P. I. V. (2023). *Metodología de la investigación científica: guía práctica*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619>
- Cerda Torres, J.E., & Jarquín Matamoro, R.F. (2023). Importancia de la comunicación para la educación en el aprendizaje de la Matemática. *Revista Torreón Universitario* 12(34), 17-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9030447>
- Chisaguano Amaya, S. E. (2024). *Textos narrativos en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa 19 de septiembre* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Maestría en Educación mención Pedagogía de la Lengua y Literatura). <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/bitstream/123456789/41464/1/0504348277%20Silvia%20Elizabeth%20Chisaguano%20Amaya.pdf>
- Claro, N. & Uribe, S. (2024). Producción de textos narrativos como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo de las competencias lectoescritoras (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/12931>
- Cobena-Napa, M. A., Parrales-Mendoza, D.P., Vélez-Falcones, A. C., & Mendoza-Zambrano, M. G. (2024). Recursos digitales y didácticos para el reforzamiento del

proceso de enseñanza-aprendizaje. 593. Digital Publisher CEIT, 9(2), 578-589.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2362>

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Universidad Cesar Vallejo. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

De la Torre Neches, B. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVADOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48525>

Díaz, J. et. al. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. Revista científica UISRAEL, 8(1), 107-121.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862021000300107

Espinosa, D., & Londoño L. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos como una estrategia metodológica que favorece los procesos de adquisición de la lengua en estudiantes con extraedad en aula regular* (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía). <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8313>

Farfán Teves, C. (2021). Propuesta de innovación curricular: aprendizaje basado en proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/f4f589da-765c-46f3-af99-8b7e75a1f5fd>

González, V. (2020) *Lista de cotejo*. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-14-LISTA-DE-COTEJO.pdf>

González Rincón, L. J., Knudson-Ospina, N. E., Alvarado-Robayo, N., & Salazar-Vargas, N.M. (2024). *Percepción de la autoevaluación como proceso de autorregulación dentro del aula en estudiantes dentro del aula en estudiantes de sexto de secundaria*. RECIE. Revista de Investigación Educativa, 8(2), 193-214.

80

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/download/749/510?inline=1>

Halanoca Puma, D. (2024). *Aprendizaje Significativo en la educación superior*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34), 1714-1726. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642024000301714&script=sci_arttext

Hernández Oré, H. G. & Sánchez Pinedo, Luz. D. (2023). *Estrategias Didácticas en la producción de Textos Narrativos en estudiantes del III ciclo – Ugel 03- Lima*. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/309/668>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>

Hostia Luque, T.V., Mendoza León, O., Hernández Sono, V. Y., Pérez Mena, C., & Reyes González, M. E. (2025). *Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios*. Revista InveCom, 5(4), 1-8. <https://zenodo.org/records/14867733>

Hurtado Albuquerque, M.J. (2023). *Escritura creativa en el proceso de producción escrita de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa privada de Lima metropolitana*. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/25939/HURTADO_ALBURQUERQUE_MAVILA_JULLISA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Imaicela Vega, R. E., Conza Chuquirima, J. H., Conza Chuquirima, M. E., Jiménez Chuquimarca, K. D. L. N., Cango Alejandro, M. C., & Vega Lanchi, M. M. (2025). *Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar*. Revista InveCom, 5(1). <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3310/510>

81

Imbernón, F. (2022). *¿Qué es actualmente la didáctica? La didáctica como medio para la transformación educativa y social*. Serie-Estudios, 27(59), 9-16.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822022000100009&script=sci_arttext

Juandó-Sales, J. (2023). *La historia de la comunidad judía en la Girona medieval para 2º de ESO mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (Master's thesis)*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/15108/Juand%20Sales%20J%20J%20balia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. Teaches College, Columbia University.

Lema-Paucar, M. L., & Calle-García, R. X. (2021). Perspectivas metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media. Dominio de las Ciencias, 7(Extra-1), 110-132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385869>

Lemus, A. (2023). *Construcción de la experiencia de la investigación*.
https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Guzman-Marin/publication/375342222_Construccion_de_la_experiencia_de_investigacion/links/65471c80b1398a779d5eac0e/Construccion-de-la-experiencia-de-investigacion.pdf#page=109

López Lluen, J. L. G. (2023). *Programa CreaLit para la mejora de la producción de textos narrativos multimodales en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa peruana*.
https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/6103/1/TL_LopezLluenJose.pdf

López Martínez, P. (2018). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de la historia. Propuesta de dos unidades didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*.
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150194/tfm_2017-18_MFPR_plm970_1987.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Luna-Gijón, G. et. al. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*. Zincografía, 6(11), 245-264. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245
- Martínez Sierra, I. M., Otero, A., María, Z., & Chamorro Herrera, M. E. (2024). *El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia literaria a través de la literatura regional en los estudiantes de grado 2° del Centro Educativo San Rafael*. <https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/9149ed01-b7cf-476a-ab5c-c1328d45cd31/content>
- Machain Ramos, M. (2024). *La metacognición como herramienta didáctica en el campo formativo de saberes y pensamiento científico*. Revista Neuronum, 10(2), 66-78. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/521>
- Mamani Choque, C. A., Gutierrez Alzamora, K. P., Ardiles Cáceres, N., Garcia Bedoya, N. M., & Ticona Mamani, M. (2022). Retroalimentación según los efectos en el aprendizaje en la educación virtual. *Revista Educ@te con Ciencia*, 4(2), 102-108. <https://educateconciencia.com/index.php/revistaeducate/article/view/102/91>
- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/bitstream/123456789/1539/1/80-M%c3%a9todolog%c3%ada%2bde%2bla%2binvestigaci%c3%b3n.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. (2016). *Programa curricular de Educación Básica*. [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4549>

83

Ministerio de Educación. (2020). *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje*. Perú.
[https://issuu.com/hualterevaristoalvino/docs/dise o de proyectos de aprendizaj
e - per - 2020](https://issuu.com/hualterevaristoalvino/docs/dise-o-de-proyectos-de-aprendizaje-per-2020)

Mejía- Rivas, J. (2022). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 5(1),45-54. <https://cienciaagraria.com/index.php/rca/article/view/10/26>

Ministerio de Educación. (2024). *Revista "Debates Educativos". Revista del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional: artículos, innovaciones y experiencias pedagógicas* (Año 3, N°3, septiembre-diciembre). La Paz, Bolivia.
<https://tubibliotecavirtual.com/storage/doc/377.pdf#page=98>

Minedu (2020). Conoce que es un proyecto de aprendizaje y las fases del Diseño. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J2o1EIYek>

Ministerio de educación. (2022). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes*. Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>

Ministerio de Educación (2022). *Evaluación Muestral de Estudiantes*. Lima, Perú.<http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/>

Ministerio de Educación (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes*. Lima, Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Ministerio de Educación (2025). *Guía para docentes de Seminario – Etapa III: Proyecto de Investigación Acción*. [https://mineduc.edu.gt/tmp-
libros/Seminario_2025_Etapa_3.pdf](https://mineduc.edu.gt/tmp-libros/Seminario_2025_Etapa_3.pdf)

Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E. & Alania-Contreras, R. D. (2020). *Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado*. *Desafíos*, 12(1), 50-57.
[http://revistas.udh.edu.pe/index.p hp/udh/article/view/253e/23](http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/253e/23)

Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., & Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062024000200061&script=sci_arttext&tlng=pt

Núñez Cárdenas, J.E. (2023). *El uso de instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de 6to grado de educación primaria de la IE privada Innova Schools de la sede San Miguel 1, Lima, 2020* [Tesis licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/f17ee391-159c-4518-8614-ac3b6adef87b/content>

Olaya Acosta, G.M. (2022). Aprendizaje en un contexto de emergencia para la construcción en conocimientos desde la teoría constructivista en infantes de nivel inicial [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/09ece657-aa65-4d20-9cab-d6c86e2a0109/content>

Oré, H. G. H., & Pinedo, L. D. S. (2023). *Estrategias didácticas en la producción de textos narrativos en estudiantes del III ciclo-Ugel 03-Lima*. *Igobernanza*, 6(24), 145-167. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/309/668>

Otero-Potosí, S., Nuñez-Silva, B., Suarez-Valencia, C., & Pozo-Castillo, F. (2023). *El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo*. *Revista Ogmios*, (14), 85-94. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/169/201>

Paredes, T. (2023). *Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos narrativos en tercer ciclo del nivel primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5eaea2b5-5df1-4b6b-ad3b-c39fe3959b00/content>

85

Pérez de Albéniz Iturriaga A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja, 5-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>

Pérez, E. (2023). *Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior*. InterSedes, 24(49), 255-275. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582023000100255

Pinell Tórrez, J.M. (2024). Paradigmas epistemológicos de investigación y la relación con la generación y adopción de Tecnologías agrícolas. *Revista Multi-Ensayos*, 10(20), 62-69. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v10i20.18680>

Polo Ygrede, P.E. (2024). *Los Textos narrativos como estrategias Didácticas para el desarrollo de la competencia escribe del área de comunicación 1 ero y 2do de secundaria de la Institución Educativa Consuelo Vallejos*. Lima, Perú. <http://intra.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/8141/TSP-POLO%20YGREDA%20PATRICIA%20EVELYN%20-%20RP-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodari, G. (1973) Gramática de la fantasía: Introducir el arte de inventar historias.

Rodríguez Medina, M.A., Poblano-Ojinaga, E.R., Alvarado Tarango, L., Gonzales Torres, A., & Rodríguez Borbón, M.I. (2021). *Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>

Rodrigo Segura, F.J., & Ibarra Rius, N (2023). *Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes*. Aula Abierta, 52(4),333-342. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/19647/16179>

86

Rodríguez-Polo, D. A., & Duran-Llano, K. L. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos para mejorar las competencias comunicativas*. *Opuntia Brava*, 15(4), 1136-1152. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400194

Rosales Cevallos, M.M. (2021). *Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (4), 6544-6557. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/783/1076>

Rojas Landa, Y. R. (2023) *Estado del arte: Importancia del aprendizaje basado en proyectos y el rol del docente en educación primaria*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/69e8f532-8931-401d-85de-e670b187047d>

Ruesta Quiroz, R.G., & Gejaño, C.V. (2022). *Importancia del material concreto en el aprendizaje*. *Revista Franz Tamayo*, 4(9)-108. *Universidad Cesar Vallejo*. https://repositorio.redrele.org/bitstream/24251239/196/1/Articulo-Ensayo_1_FT_N9V4.pdf

Saldaña, C., & José, J. (2022). La evaluación formativa en educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160 <https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026006/html/>

Sánchez Garrido, A. M. (2021). *El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Como una metodología activa en Educación Primaria* (Bachelor's thesis). <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2141>

Sánchez, L. (2023) "El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos en alumnos de 5 grado de educación primaria". "Project-based learning as a teaching strategy to promote the production of texts in 5th grade primary school students". Centro Educativo UNIPEM. https://www.unipemuniveduca.com/files/ugd/526060_9b3b8ca96e524d7f90bebc3d5bd06efc.pdf#page=30

Silva Cerón, A. F. (2024). *El desarrollo de la indagación científica a partir del aprendizaje basado en proyectos: Un estudio de casos* [Tesis de licenciatura, Pontifica

87

Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6bb2fe0a-0956-4e68-b309-5e66deb30531/content>

Solorzano Soto, R. (2022). *La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas*. Comunicación & Métodos, 4(2), 55-67.
<https://doi.org/10.35951/v4i2.169>

Tovar Vera, L.G. (2022). *Metacognición y aprendizaje autónomo*. Sinergia Académica, 5(2), 19-28. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/46/91>

Torres Huatuco, G. M. (2021). *Criterios de evaluación en base a los desempeños de estándares de aprendizaje [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]*. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16d51ab4-2373-47e8-ba54-bfa102a286b5/content>

Torre Neches, B.D.L. (2021). *Aprendizajes basados en proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48525>

UNICEF. (2020). *El aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA: Enfoque general del modelo* [PDF]. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>

Vera Cubas, M. D. (2022). *Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje*. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2281>

Unesco (2022). *Reporte Nacional de Resultado de Escritura Erce 2019*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382718/PDF/382718spa.pdf.multi>

Verdugo-Castro, S. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa para aprender a investigar en el aula*. Universidad de Salamanca.
<https://zaquan.unizar.es/record/132038/files/140.pdf>

- Velásquez Moquera, A.F., Sánchez Buitrago, J. O., Pedroso Camejo, F., Pérez Gamboa, C. A., & Borja, I. (2024). *Aportes de a la formación de maestros*. Revista Seres y saberes. Facultad de Ciencias de Educación. http://fce.ut.edu.co/images/posgrados/ma_educacion/SERES_Y_SABERES_2024.pdf#page=11
- Vitari, M. A. R. Andrade, D. M. C & Toapanta, A. R. T. (2025). *Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento*. Revista Social Fronteriza, 5(1). <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/615>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada: Un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en Educación Médica, 10(40), 97-112. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v10n40/2007-5057-iem-10-40-97.pdf>
- Wiater, A. (2022). *Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: sus posibilidades y límites*. Lenguas Modernas, (59). <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67933/71101>
- Zeballos Ramírez, P. E., & Pumacahua Yucra, M. C. (2023). Estrategia de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (73), 121-149. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2708-26442023000100121&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*. Conrado, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

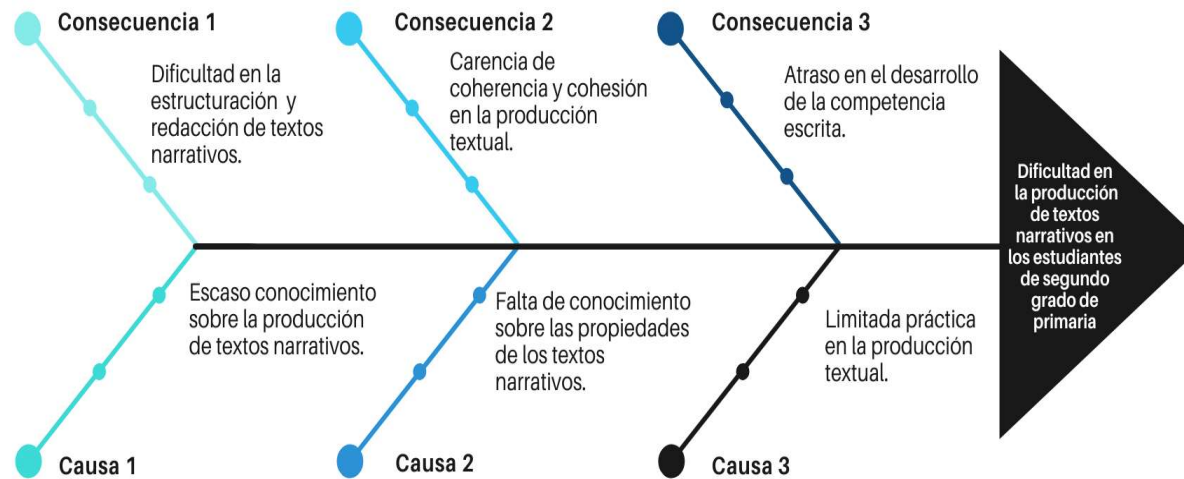
Título de la investigación	Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar la producción de textos narrativos en segundo de primaria		
Autoras	Programa de estudios	Línea de investigación	Asesor(a)
-MENDOZA QUICHUA, Jeny Violeta -REQUEJO CORTEGANA, Wendy Johany del Cielo	Educación Primaria	Innovación y Didáctica	CHÁVEZ MOROTE, Ana Gabriela

Problemas	Objetivos	Categoría (Definición conceptual)	Subcategorías (Definición Conceptual)	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Población/muestra Unidad de análisis
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de una Institución de Gestión Pública de Santiago de Surco?	Mejorar la producción de textos narrativos a partir de la aplicación del ABP en estudiantes de segundo grado de una Institución de Gestión Pública del distrito de Santiago de Surco.	El aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología pedagógica que consiste en diseñar experiencias educativas mediante proyectos con un propósito, que buscan generar un cambio en la vida de los estudiantes, consolidar capacidades y promover el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemáticas	Preparación: se diagnostica una problemática relacionada con el entorno del estudiante, además, determina se competencias, capacidad y el propósito del proyecto y, por último, determina el instrumento con el que evaluara. Formulación: Se recapitula la problemática para formular la pregunta del proyecto. Se explica sobre las preguntas socráticas y su presentación en diferentes sesiones de aprendizaje. Se presenta el producto final con sus criterios. Minedu (2020). Planificación se determina el plan de trabajo y los recursos que se implementaran a lo	Paradigma: Sociocrítico Enfoque: Cualitativo Diseño: Investigación acción	Técnica 1: observación Instrumento 1: Guía de observación Técnica 2: observación Instrumento 2: Lista de Cotejo Técnica 3: observación Instrumento 3: Diario de Campo	Población: Estudiantes de segundo grado de primaria del nivel de Primaria Muestra: 23 Estudiantes de segundo grado de primaria

acción en base al ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?	base al ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.	reales. (Kilpatrick, 1918; MINEDU, 2020)	largo del proyecto como plataformas virtuales o materiales concretos, actividades como dinámicas o juegos. Minedu (2020).			
¿De qué manera implementar el plan de acción en base al ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?	Implementar el plan de acción en base al ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.		Investigación Se indaga y selecciona información de diversas fuentes confiables como orales, escritas y digitales. Se procede con el análisis y síntesis de dicha información. Se realiza las conclusiones de la información obtenida y, por último, se presenta lo aprendido por medio de un producto final. Minedu (2020)			
			Evaluación Se efectúa la retroalimentación en el transcurso y final del proyecto, se realizan preguntas a los estudiantes de metacognición promoviendo la reflexión de sus aprendizajes. Se procede con la autoevaluación consciente tras haber presentado el producto y se finaliza con la evaluación. Minedu (2020)			
¿De qué manera reflexionar sobre la ejecución del ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?	Reflexionar sobre la ejecución del ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.	La redacción pierde su valor comunicativo si se limita al contexto del salón; no obstante, al señalarle un propósito, una intención y un destinatario real se convierte en un acto auténtico de comunicación. En ese sentido, la	Adecuación: Se refiere a la capacidad de un texto para ajustarse de manera apropiada a la situación comunicativa en la que se produce. Esto implica que el mensaje debe adaptarse al tema, propósito, destinatario, canal, contexto y nivel de formalidad requerido por la situación.			

		narrativa no solo permite expresar ideas, sino también explorar finales tristes o trágicos, ampliando las posibilidades creativas del escritor. (Cassany, 1990; Chisaguano, 2024)	Coherencia: Garantiza la unidad de sentido, permitiendo que las ideas se desarrollen de manera lógica, ordenada y progresiva, facilitando así su comprensión global.			
¿De qué manera reflexionar sobre la ejecución del ABP mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado?	Reflexionar sobre la ejecución del ABP para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.		Cohesión: Hace posible que las partes de un texto estén conectadas y relacionadas entre sí de forma lógica y entendible, haciendo posible que el mensaje sea comprensible y fluido para el lector.			

Anexo 2: Diagrama de Ishikawa



Anexo 3: Diario de Campo Diagnóstico

DIARIO DE CAMPO N°2

I. Información General

- **DOCENTE:**
REQUEJO CORTEGANA, Wendy Johany del Cielo
- **GRADO:** 2do **NIVEL:** Educación Primaria
- **ÁREA:** Comunicación
- **MODALIDAD:** Presencial
- **FECHA:** 28/08/24
- **HORA:** 90 min (8:00 a.m. – 9:30 a.m.)

II. Aprendizaje previsto:

- **Título de la sesión:** Escribimos una carta
- **Propósito:** “Escribimos una carta teniendo en cuenta sus partes.”

III. Estructura:

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN DE LO EJECUTADO	REFLEXIÓN		TRANSFORMACIÓN
		ACIERTOS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
INICIO	- La docente realizó la acogida a los estudiantes de forma afectiva. Para presentar los acuerdos de convivencia lo realizó a través de un material concreto en forma de paletas, los estudiantes leyeron los acuerdos de convivencia y la docente reforzó lo que mencionaban. - Presentó un juego mediante un recurso virtual,	-El juego virtual fue atractivo y los ejemplos de las respuestas de los estudiantes fueron entendibles. La actitud positiva al iniciar con la sesión favoreció despertó el interés en los estudiantes.	-Algunos estudiantes no respondieron las preguntas de saberes previos. Necesitaron un refuerzo como recordatorio.	- Emplear el uso de imágenes, ejemplos concretos o preguntas guiadas para activar los saberes previos de forma más efectiva.

	mediante preguntas con alternativas, los estudiantes participaron activamente levantando la mano e indicando la respuesta. - Realizó preguntas de saberes previos de forma verbal, puesto que en la clase anterior los estudiantes leyeron una carta. Los estudiantes participaron y compartieron en que consistió el juego, y despertó el interés preguntando que aprenderemos en la clase. -Presentó el propósito y el título en la proyección de la pantalla y a su vez lo escribió en la pizarra junto a la fecha para que los estudiantes lo registren en el cuaderno.			
DESARROLLO	- Presentó un cuadro en material visual con cuatro preguntas que ayudaron a la planificación de la producción de las cartas, estas preguntas fueron: ¿Por qué voy a escribir una carta?, ¿Para qué voy a realizar una carta?, ¿Qué va a comunicar mi carta? y ¿Quiénes leerán mi carta?	-El cuadro de planificación, la ficha para completar fueron recursos efectivos para enseñar las partes de la carta. -La docente favoreció la participación de los estudiantes	-Algunos estudiantes en la redacción de sus cartas presentaron faltas ortográficas, coherencia, y el uso de la puntuación.	-Implementar actividades previas a la redacción de las cartas, como ejercicios de dictado, juegos de palabras y actividades de puntuación, para reforzar estas habilidades.

	-Entregó una ficha con formato de carta donde los estudiantes deben escribir las partes correspondientes (Lugar y fecha, saludo, cuerpo, despedida, nombre o firma). La docente acompañó a los estudiantes durante la actividad, brindándoles orientación para que completen la ficha. -Brindó indicaciones y orientaciones que deben seguir los estudiantes antes de escribir su carta. -Realizó acompañamiento en el proceso de elaboración de la carta de los estudiantes. Luego, revisó la actividad para asegurar que los estudiantes hayan incluido todas las partes de la carta, y que este dirigido a un familiar o amigo y que se entienda.	mediante preguntas reflexivas.		
CIERRE	-Fomentó la reflexión a través de la técnica de las ideas fuerzas, donde los estudiantes compartieron sus ideas para la conclusión, luego, la docente recogió las respuestas y construyó una de forma general y lo compartió en el aula.	-La conclusión al final de la clase fueron efectivos para los estudiantes dado que se logró consolidar la importancia del porque es importante escribir una carta.	-Algunos estudiantes no compartieron en las preguntas de metacognición sobre cómo se sintieron al escribir una carta y que dificultades enfrentaron dado que el tiempo fue insuficiente.	- Ajustar la planificación para asignar más tiempo en la metacognición de la sesión. También, emplear estrategias de preguntas escritas como un ticket de salida o el uso de tarjetas de emociones para que los estudiantes expresen sus respuestas de manera rápida y visual, asegurando la participación de todos.

	-Realizó preguntas de metacognición a través de un recurso visual de la canchita preguntona, en ella se encuentra preguntas donde los estudiantes explicaron si tuvieron dificultades, como se sintieron al escribir una carta y si pudieran mejorarlo como lo harían.	La docente considero el recojo de ideas de forma inclusiva de tal forma que con ello logro construir una conclusión completa.		
--	--	---	--	--

97

Anexo 4: Prueba diagnóstica

MONTEERRICO

"SOY UN GRAN ESCRITOR"

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

GRADO: 2do _____ Fecha: 09/09/2024

ÁREA: Comunicación

I. Observa al personaje de la imagen, el lugar donde se encuentra y también a los animales que lo acompañan.



II. Después de observar atentamente todos los detalles de la imagen anterior, usa tu imaginación para escribir un cuento único y creativo.

98

TÍTULO:

pepe y sus amigos

pepe era un niño muy
explorador un día pepe decidió
que iba a explorar la selva
yendo a la selva y se sorprendió
estaba más linda de lo que
se imaginó en tener una mariposa

ala misma vez saltó un sapo y dijo
aun mono pero el clima estaba muy
pesado de repente cambió el clima y
se aclaró y color un colorado
este cuento ha acabado

Anexo 5: Informe de evaluación diagnóstica

INFORME SOBRE RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN - 2024

I. DATOS GENERALES:

- I.E: Institución de Gestión Pública
- NIVEL: Primario
- GRADO: 2do grado
- DOCENTE: Requejo Cortegana, Wendy Johany Del Cielo
- DIRECTOR:
- COORDINADORA:
- UGEL: 07

II. GRADO, ESTUDIANTES MATRICULADOS Y ESTUDIANTES QUE REALIZARON LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

GRADO Y SECCIÓN	Nº DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	Nº DE ESTUDIANTES QUE RINDIERON LA PRUEBA	Nº DE ESTUDIANTES QUE NO RINDIERON LA PRUEBA
2do grado	23	19	4
TOTAL	23		

100

III. RELACIÓN DE ESTUDIANTES IDENTIFICADO EN CADA NIVEL DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación diagnóstica se realizó tomando en cuenta la competencia del área de Comunicación:

a. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

GRADO Y SECCIÓN N	N°	APELLIDOS Y NOMBRES	ASISTENCIA	NIVEL DE LOGRO POR COMPETENCIAS			
				INICIO	PROCESO	LOGRADO	DESTACADO
2do Sección única	1		F				
	2		F				
	3		F				
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12		F				
	13						

101

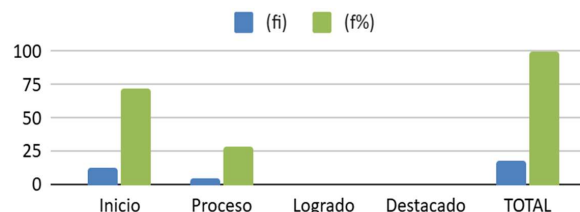
14						
15		F				
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						

IV. CONSOLIDADO DE NIVEL DE LOGRO POR COMPETENCIAS

COMPETENCIAS	NIVEL DE LOGRO							
	INICIO	%	PROCESO	%	LOGRAD O	%	DESTACAD O	%
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	13	72%	5	28%	0		0	

102

Escribe diversos tipos de textos	(fi)	(f%)
Inicio	13	72
Proceso	5	28
Logrado	0	0
Destacado	0	0
TOTAL	18	100



V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

Commented [MLAG1]: ¿Matemáticas?

COMPETENCIA	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS.
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	72% se encuentra en el nivel de inicio. 28 % se encuentra en el nivel de desarrollo "proceso". 0 % se encuentran en el nivel logrado. 0 % se encuentran en el nivel destacado.	Los estudiantes muestran fortalezas al identificar algunos elementos de los textos narrativos. Sin embargo, tienen dificultades para redactar un texto narrativo completo, ya que no respetan la estructura ni usan los elementos, propiedades y conectores necesarios, lo que hace que sus textos sean difíciles de entender. También se observan errores frecuentes en ortografía, gramática y puntuación, como el uso incorrecto de mayúsculas en nombres propios, la escritura de palabras incompletas o la unión de dos palabras en una sola.

VI. ACTIVIDADES PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES, EN COMUNICACIÓN SEGÚN RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

	ESTRATEGIAS	CRONOGRAMA	RESPONSABLES	
--	-------------	------------	--------------	--

103

METAS PARA LOGRAR POR COMPETENCIA.	Y ACCIONES A APLICAR	INICIO	TÉRMINO		INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN DEL PLAN
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Emplear la metodología del Aprendizaje Basado en Proyecto para la producción de textos narrativos en la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna al concluir busca alcanzar los siguientes resultados: En el 4to bimestre lograremos que al menos más del 50% de los estudiantes que estén en nivel de inicio y proceso alcancen el 50 % en logrado.	– Aplicar las fichas de aplicación. – Ficha de versión final. – Refuerzo con imágenes visuales. – Papelógrafos con textos narrativos, cuentos y fábulas. – Juegos virtuales para el recojo de saberes previos. – Dinámicas o juegos que incluyan movimiento y otro ambiente de aprendizaje. – Tiras de papel plastificadas para el registro de palabras que los estudiantes no reconocen. – Planteamiento de preguntas guiadas y repreguntas para ayudar a los estudiantes a entender y comprender las preguntas.	09 de setiembre	27 de noviembre	Docente de grado.	Lista de cotejo

104

	– El uso del subrayado en las fichas informativas. – El empleo de la técnica de la lluvia de ideas. – Actividades colaborativas. – Ticket de salida. – Material concreto para la metacognición. – Recursos virtuales PPT.				
--	--	--	--	--	--

VII. COMPROMISOS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

DIRECTIVOS	Promover el cumplimiento de los lineamientos institucionales y pedagógicos, así como supervisar la correcta ejecución de las programaciones, unidades y sesiones de aprendizaje para fomentar una cultura de mejora continua y de calidad.
DOCENTE	Planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, fundamentadas en bases teóricas. Aparte de considerar estrategias y recursos (concretos y digitales) adecuados a la diversidad y necesidades de los estudiantes.
ESTUDIANTES	Participar con interés y asumir un rol activo en su propio aprendizaje para lograr con los propósitos establecidos en las diversas actividades propuestas en las sesiones de aprendizaje.
PADRES DE FAMILIA	Acompañar y reforzar los aprendizajes adquiridos en las sesiones de aprendizaje.

105

Anexo 6: Sesión de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1 "Descubriendo una problemática"

Visado vía virtual

07 - 09 - 2024

I. DATOS GENERALES

- A. **DOCENTE:**
REQUEJO CORTEGANA, Wendy Johany del Cielo
- B. **GRADO:** 2do
- C. **ÁREA:** Comunicación
- D. **MODALIDAD:** PRESENCIAL
- E. **FECHA:** 11/09/2024
- NIVEL:** Educación Primaria
- HORA:** 90 min (8:00 a.m. – 9:30 am)

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑO PRECISADO	CAMPO TEMÁTICO	EVIDENCIA/ CRITERIOS DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. •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. •Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Escribe respuestas en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Introducción al proyecto.	Evidencia: Responde preguntas en ticket de salida. Criterios de evaluación: • Identifica la información de la problemática presentada. • Participa organizando sus ideas al responder preguntas relacionadas con la problemática presentada. • Utiliza la ortografía, la gramática y la	Lista de cotejo

106

			puntuación en las respuestas del ticket de salida. • Demuestra reflexión sobre sus respuestas tanto de manera oral y escrita (ticket de salida).	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Desempeños precisados			
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma <u>Define metas de aprendizaje.</u> Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Determina con ayuda del docente qué necesita aprender considerando sus experiencias y saberes previos para realizar el ticket de salida. Fija metas de duración breve que le permitan lograr la producción de su fábula.			

ENFOQUE TRANSVERSAL	Actitudes y/o Valores:
Búsqueda de la Excelencia	Valor: Superación personal Actitud: Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	RECURSOS Y MATERIALES VIRTUALES
---------------------	---------------------------------

107

Actividades presenciales

PREPARACIÓN:

- **Saludo.**
Reciben un caluroso y afectuoso saludo.
Escuchan: “Buenos días, queridos estudiantes. Soy la Miss Wendy. Me encuentro emocionada de verlos nuevamente, cuéntenme ¿Cómo están todos hoy?... Les adelanto que hoy vamos a jugar y aprender mucho en el área de Comunicación ¡Están listos, comencemos, chicos! “
- **Acuerdos de la sesión**
Escuchan: “Para aprender mejor niños, ¿qué debemos hacer?... Así es ... Antes de empezar con la sesión de aprendizaje, repasamos los acuerdos de convivencia:” **(Anexo 1)**
 - Levantamos la mano para participar.
 - Respetamos las opiniones de los compañeros.
 - Escuchamos atentamente las indicaciones.
- **Situación significativa:**
Observan dos imágenes en la pizarra una hace referencia a un niño contento escribiendo y la otra imagen es de una niña pensativa y dudosa al escribir. A partir de ello responden preguntas. **(Anexo 2)**
 - ¿Qué observan en las imágenes?
 - ¿En qué se diferencian?
 - ¿Qué crees que sucede con la niña de la segunda imagen?
- **Propósito:** “Hoy conoceremos la problemática del proyecto.”
- **Organización:**
Primero escucha la problemática y responde preguntas. Finalmente responden un ticket de salida.
- **Título de la sesión:**
Descubriendo una problemática

Anexo 1:
Acuerdos de convivencia

Anexo 2:
Imágenes

DESARROLLO (50 minutos)

Escuchan dos casuísticas. **(Anexo 3).**

Casuísticas 1:	Casuísticas 2:
En un aula de primaria, Jhonier destaca por escribir cuentos y fábulas interesantes, escribe todo lo que se imagina y crea varias historias. De	En un aula de primaria, Micaela todavía no identifica la estructura de un cuento y una fábula. Le cuesta diferenciar el inicio, nudo y desenlace,

Anexo 3:
Papelógrafos

108

tanto escribir se conoce de memoria la estructura de los cuentos y las fabulas, además sus ideas siempre conectan entre cada párrafo y se entiende correctamente, sus compañeros creen que será un gran escritor.	y a veces sus ideas no se conectan, pasan de una situación a otra, por ejemplo: “Había una vez en un pueblo muy lejano un oso... y finalmente el oso se quedó feliz. Esto hace que sus escritos a veces no se entiendan bien, porque las ideas no están unidas de forma clara y ordenada.	Anexo 4: Canchita preguntona
Participan relacionado las imágenes con sus respectivas casuísticas. Luego, responden a través del recurso la canchita preguntona las siguientes preguntas: (Anexo 4). – ¿Por qué creen que los cuentos de Jhonier son fáciles de entender? – ¿Como podrían ayudar a Micaela a ordenar mejor sus ideas para que su historia tenga un inicio, nudo y desenlace? – ¿Qué podrían aprender de Jhonier y que podrían enseñarle a Micaela? – Si trabajaron juntos, ¿Como creen que Jhonier y Micaela se ayudarían para mejorar sus escritos? – ¿Qué diferencia notan entre los cuentos que escribe Jhonier y los de Micaela? Responden una pregunta para consolidar el reconocimiento de la problemática presentada a través de las casuísticas: - ¿Qué problemática hemos identificado en las casuísticas? A partir de ello, escuchan que serán participes de un proyecto y luego se presenta el propósito del proyecto. Producir textos narrativos como cuentos y fábulas para expresar nuestras ideas de forma creativa.		
CIERRE (15 minutos)		
• Conclusión Realizan una conclusión de la clase a partir de las respuestas de la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante que nuestros cuentos y fábulas sean fáciles de entender? Posibles respuestas: → Porque expresamos nuestras ideas de manera clara. → Porque escribimos lo que nos gusta. Escuchan: “Muy bien niños, es importante porque así todos los que los lean o escuchen pueden disfrutar de la historia. Cuando los cuentos son claros, las		

109

personas pueden imaginar mejor lo que está pasando y sentirse parte de la aventura." • Metacognición ➤ Responden preguntas de metacognición a través del recurso de un ticket de salida. (Anexo 5) → ¿Qué aprendimos hoy? → ¿Te fácil o difícil entender las casuísticas? • Transferencia En casa, lee cuentos y fábulas en compañía de tu familia.	Anexo 5: Ticket de salida
---	---

IV. ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN (Rebeca Anijovich, Daniel Wilson y otros)

AUTOR(A)	BREVE EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS A UTILIZAR
Anijovich y Cappelletti (2020)	Se aplicará una serie de estrategias para brindar retroalimentación a los estudiantes en los diferentes momentos de la sesión de aprendizaje como: • Valorar y celebrar los avances y logros del estudiante Docente: ¡Excelente chicos, han comprendido la problemática que se presentó sobre los estudiantes de segundo grado de primaria ¡Felicidades! • Ofrecer sugerencias a los estudiantes: Docente: Lo estás haciendo bien, sigue así. Ten en cuenta revisar que las palabras estén escritas correctamente antes de entregar tu ticket de salida.

V. EVALUACIÓN

INSTRUMENTO	DESEMPEÑO PRECISADO/ CRITERIOS			CALIFICACIÓN
Lista de cotejo	DESEMPEÑO PRECISADO	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS	NIVEL DE

110

				LOGRO A (Logrado) = 4 B (Proceso) = 2 -3 C (Inicio) = 0-1
	Escribe respuestas en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.	Responde preguntas en ticket de salida.	-Identifica la información de la problemática presentada. -Participa organizando sus ideas al responder preguntas relacionadas con la problemática presentada. -Utiliza la ortografía, la gramática y la puntuación en las respuestas del ticket de salida. -Demuestra reflexión sobre sus respuestas tanto de manera oral y escrita (ticket de salida).	

VI. REFERENCIAS

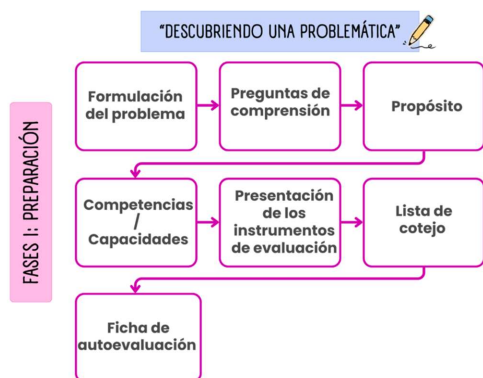
Del Docente:	- Minedu. (2016). <i>Currículo Nacional de la Educación Básica</i>. Extraído de: http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf - Minedu. (2017). <i>Programa curricular de Educación Básica</i>. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf - Ariza Carrillo, M. R., Silva Silva, E., & Zipa Ibáñez, J. C. (2020). <i>El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, DC.</i> https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/5bea617e-6499-4e54-9a34-8465b13c5826
Del Estudiante:	Aula, R. [@RecursosAula]. (s/f). EJEMPLO Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=za3heiLAc7Y

111

	Yessi, P. y. R. E. [@proyectosyrecursoseducativos]. (s/f). Mis proyectos aplicados en primer grado. Ideas, secuencia y material gratuito. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=k5b-57XpWnM
--	--

VII. ANEXOS

- Organizador visual del campo temático a desarrollar.



- Anexo 1:** Acuerdos de convivencia



- Anexo 2:** Imágenes

112

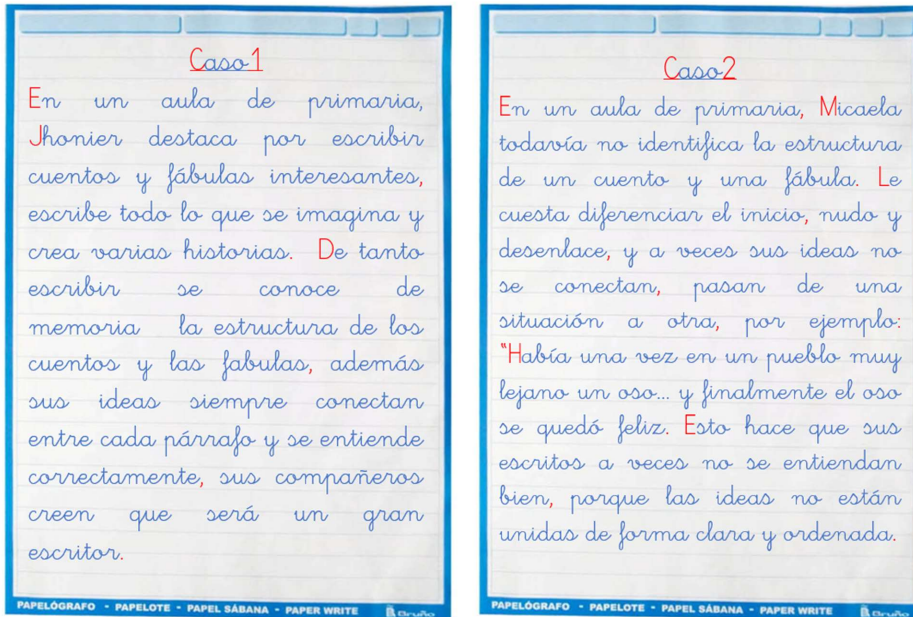


- **Anexo 3:** Canchita preguntona



- **Anexo 4:** Casuísticas

113



• Anexo 5: Ticket de salida

"Descubriendo una problemática"

- Lee y responde las siguientes preguntas del ticket de salida:

TICKET DE SALIDA

NOMBRE _____

¿Qué aprendimos hoy?

¿Te fácil o difícil entender las casuísticas?

¿Cuál es la problemática del proyecto?

Una única y buena grande
caliente, ¡mucho agua de
biller!

114

• INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

LISTA DE COTEJO N° 1

DATOS GENERALES										
ÁREA		Comunicación								
COMPETENCIA Y CAPACIDADES		Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. • 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. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.								
DESEMPEÑO PRECISADO		Escribe respuestas en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente.								
EVIDENCIA		Responde preguntas en ticket de salida.								
N°	APELLIDOS Y NOMBRES	4 CRITERIOS DE EVALUACIÓN								NIVEL DE LOGRO
		Identifica la información de la problemática presentada.		Participa organizando sus ideas al responder preguntas relacionadas con la problemática presentada.		Utiliza la ortografía, la gramática y la puntuación en las respuestas del ticket de salida.		Demuestra reflexión sobre sus respuestas tanto de manera oral y escrita (ticket de salida).		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1										
2										

115

Anexo 7: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N°2

I.- Datos generales:

Área	Comunicación	Grado	2°	
Docente ejecutora	REQUEJO CORTEGANA, Wendy Johany del Cielo	Duración de la observación	45 min	
Docente observadora	MENDOZA QUICHUA, Jeny Violeta			
Propósito de aprendizaje	“Hoy conoceremos qué vamos a realizar en nuestro proyecto”			

II.-Descripción de la clase:

SECUENCIA DIDÁCTICA	FASE TRABAJADA DEL ABP	LOGROS	DIFICULTADES	ACCIONES DE MEJORA
INICIO	FORMULACIÓN	La docente inició la clase saludando cordialmente a los estudiantes y reforzó, los acuerdos de convivencia establecidos, destacando la importancia de mantener un ambiente de aprendizaje agradable. Se realizó la dinámica: “la papa se quema” donde se efectuaron preguntas relacionadas a la clase anterior. Las preguntas fueron: ¿De qué trató las casuísticas de la clase pasada? ¿Cuáles fueron las dificultades que se mencionaron en una de las casuísticas?	Al momento de solicitar la participación para leer los acuerdos de convivencia la mayoría de los estudiantes levantaron la mano, pero al ser solo tres acuerdos algunos estudiantes se quedaron con las ganas de participar por ende varios mencionaron “Miss, pero también levante la mano para participar”.	Mencionar que todos van a participar durante toda la clase y que se dará pase en el orden en que se levanten la mano, de esta manera los estudiantes se mantendrán motivados para seguir participando.

116

	E14 menciono que Micaela tenían dificultades al escribir cuentos y fábulas. Asimismo, la E18 respondió; no utilizaban correctamente los conectores. Por último, la E20 expreso que no podían identificar las partes de un texto narrativo de un cuento y una fábula. La docente indicó el propósito de la clase y escribió en la pizarra el título y la fecha correspondiente.		
DESARROLLO	La docente recapitulo la problemática a los estudiantes y luego solicito que brinden preguntas que representen al proyecto. Estas ideas fueron anotadas en la pizarra, luego de manera colectiva se formuló la siguiente interrogante: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada? Los estudiantes expresaron sus ideas: E18: Miss, aprendiendo. E4: Miss, escribiendo el inicio, desarrollo y final. E5: Miss, usando el punto y la coma. E23: Mis, utilizando conectores.	Algunos estudiantes, tenían emoción por participar para formular la pregunta representativa del proyecto. Esto provoco que la mayoría de las estudiantes comenzaran a hablar al mismo tiempo, generando un poco de ruido en el aula.	Reforzar los acuerdos de convivencia y brindar las consignas claras previo a iniciar la clase, acompañado de la implementación de refuerzos positivos, ello fomentara que los estudiantes adopten y repliquen estos comportamientos de manera efectiva.
CIERRE	Formuló la pregunta ¿Por qué crees que es importante ponernos de acuerdo sobre la pregunta representativa de nuestro proyecto? La E23 mencionó porque entre todos elegimos, y cada uno dio su opinión, la E3 participó respondiendo para que todos aprendamos juntos y busquemos	Algunos estudiantes al responder la pregunta que se encontraba en el ticket de salida (¿Qué vamos a aprender en el proyecto?) desconocían cómo se escribía la palabra "proyecto" debido a que se explicó de manera oral pero no se presentó de forma escrita.	Utilizar soporte visual para que los estudiantes puedan observar cómo se escribe las palabras, lo que les ayuda a desarrollar una mayor noción tanto de su lectura como de su escritura.

117

		diferentes respuestas, el E12 porque con la pregunta podemos entender que vamos a hacer y E4 manifestó porque el proyecto es de todos. Después de escuchar las respuestas de los estudiantes construye una conclusión general con las respuestas brindadas por los estudiantes. Explicó detalladamente como resolver el ticket de salida, y a su vez, de manera oral se desarrollaron las preguntas metacognitivas. Posteriormente, se recogieron las apreciaciones de los estudiantes de manera escrita en el ticket de salida, respondiendo preguntas como <i>¿Qué vamos a aprender en el proyecto?</i>		
--	--	---	--	--

LECCIONES APRENDIDAS:

Es necesario explicar a todos los estudiantes que tendrán la oportunidad de participar siguiendo el orden en que levanten la mano, lo cual permitirá que sigan motivados a intervenir. Además, reforzar los acuerdos de convivencia y brindar consignas claras, acompañadas de refuerzos positivos. Emplear soportes visuales para que los estudiantes comprendan mejor como se escriben las palabras y así fortalecer su escritura.

Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos	
	Fase 1: Preparación
	Fase 2: Formulación
	Fase 3: Planificación
	Fase 4: Investigación
	Fase 5: Evaluación

118

Anexo 8: Instrumento de diario de campo

DIARIO DE CAMPO N°1

I.- Datos generales:

Área		Grado	
Institución Educativa		Fecha	
Docente ejecutora		Duración de la observación	
Docente observadora			
Propósito de aprendizaje			

II.-Descripción de la clase:

SECUENCIA DIDÁCTICA	FASES TRABAJADAS DEL ABP	LOGROS	DIFICULTADES	ACCIONES DE MEJORA
INICIO	PREPARACIÓN			
	FORMULACIÓN			
DESARROLLO	PLANIFICACION			
	INVESTIGACIÓN			
CIERRE	EVALUACIÓN			

LECCIONES APRENDIDAS:

119

Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos	
	Fase 1: Preparación
	Fase 2: Formulación
	Fase 3: Planificación
	Fase 4: Investigación
	Fase 5: Evaluación

Anexo 9: Instrumento de lista de cotejo

LISTA DE COTEJO N°1

Área			Grado		
Institución Educativa			Fecha		
Docente ejecutora			Duración de observación		
Docente observadora					
Propósito de aprendizaje					
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ITEMS	SI	NO	OBSERVACIÓN
Aprendizajes Basado en proyectos	PREPARACIÓN	Plantea una problemática contextualizada.			
	FORMULACIÓN	Fórmula la pregunta del proyecto.			
	PLANIFICACIÓN	Facilita situaciones significativas y promueve el análisis crítico mediante preguntas socráticas			
		Emplea recursos para el aprendizaje			
	INVESTIGACIÓN	Examina fuentes de información, explica el contenido y subraya las ideas principales			
		Construye conclusiones.			

120

		Proporciona ficha de planificación Y borrador.			
	EVALUACIÓN	Brinda retroalimentación efectiva para el producto final			
		Plantea preguntas metacognitivas			
		Promueve la autoevaluación del producto			

Anexo 10: Instrumento de guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN N°1

I.- Datos generales:

Área		Grado	
Institución Educativa		Fecha	
Docente ejecutora		Duración de observación	
Docente observadora			
Propósito de aprendizaje			

II.- Observación de la Aplicación de la metodología ABP:

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	ITEM	SI	NO	OBSERVACIONES
-----------	---------------	------	----	----	---------------

121

Aprendizajes Basado en proyectos	PREPARACIÓN	Identifica la problemática y/ o necesidad de aprendizaje.			
	FORMULACIÓN	Construye la pregunta del proyecto.			
	PLANIFICACIÓN	Presenta la situación significativa relacionada a la problemática y realiza preguntas socráticas para garantizar la comprensión.			
		Usa recursos concretos			
	INVESTIGACIÓN	Selecciona información para el análisis del contenido.			
		Fomenta la reflexión para las conclusiones de lo aprendido			
		Promueve la elaboración del producto final.			
	EVALUACIÓN	Proporciona retroalimentación formativa.			
		Efectúa preguntas metacognición			
		Brinda una ficha para la autoevaluación del producto.			

122

Anexo 11: V de Aiken

Guía de observación

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V
item1	Relevancia	3	2	2	2	3	2,40	0,55	0,800	VALIDO
	Coherencia	3	2	2	2	3	2,40	0,55	0,800	VALIDO
	Claridad	3	2	3	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item2	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item3	Relevancia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item4	Relevancia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item5	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item6	Relevancia	3	2	3	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	2	2	2	3	2,40	0,55	0,800	VALIDO
	Claridad	3	2	2	2	3	2,40	0,55	0,800	VALIDO
item7	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO

123

item8	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item9	Relevancia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item10	Relevancia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO

Lista de cotejo

Inserte valores

min *0*

max *3*

k *3*

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpretacion V
item1	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item2	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO

124

	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item3	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item4	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item5	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item6	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item7	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item8	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item9	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO
item10	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	3	2	3	2,80	0,45	0,933	VALIDO

125

Diario de campo

Inserte valores

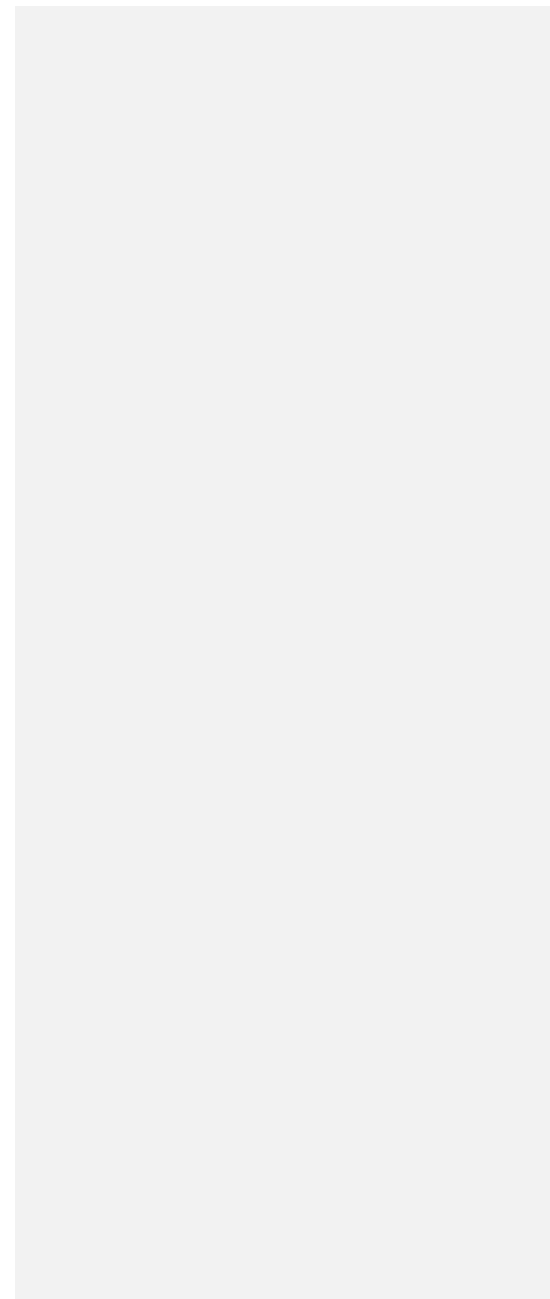
min **0**

max **3**

k **3**

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V
item1	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item2	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item3	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item4	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
item5	Relevancia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Coherencia	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO
	Claridad	3	3	2	2	3	2,60	0,55	0,867	VALIDO

126



Anexo 12: Matriz de diario de campo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DATOS CODIFICADOS (HALLAZGO DE LOS DIARIOS)	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIÓN (SUBCATEGORÍA)
Aprendizaje Basado en Proyectos	Preparación	DEDC1 La docente guio a los estudiantes a la problemática asociada con la producción de textos narrativos por medio de dos casuísticas, utilizando un papelógrafo y empleando la lectura modelada. Luego, interactuó junto con ellos realizando preguntas retadoras relacionados a las casuísticas. De esta manera lograron identificar la problemática del proyecto. EDC1 La docente pregunto a los estudiantes, ¿Qué problemática hemos identificado en las casuísticas? Miss, Micaela no sabe las partes de un cuento (E5), Miss, no utiliza el nudo, desenlace y final (E7) Miss, no sabe escribir conectores (E12).	La docente mostró dos casuísticas relacionadas la situación problemática relacionados de la producción de textos narrativos, posterior a ello, motivó la participación de los estudiantes a través de preguntas retadoras, facilitando que identifiquen la problemática del proyecto. (DEDC1)	El problema parte de una situación concreta que se presenta en el contexto. (Minedu, 2020).	En la subcategoría de preparación, la docente mostró dos casuísticas contextualizadas en papelógrafos para dar a conocer el desafío. Ello favoreció que los estudiantes reconozcan la situación y la asocien con su realidad. Como afirma, Minedu (2020) la problemática surge de una situación real y cercana al entorno del estudiante. En esa línea es fundamental que, en la preparación la problemática sea contextualizada.
	Formulación	DEDC2 La docente recapitulo la problemática a los estudiantes y luego solicito que brinden preguntas que representen al proyecto. Estas ideas fueron anotadas en la pizarra, luego de manera colectiva se formularon la interrogante: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada? ELC2 La docente pregunto a los estudiantes, ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada? Miss, aprendiendo (E18), Miss, escribiendo el inicio,	La docente recordó la problemática presentada en la clase anterior e invito a los estudiantes a brindar ideas para crear la pregunta del proyecto y a partir de las respuestas se	Una vez determinado la problemática es relevante plantear una pregunta que se resuelva en el transcurso del proyecto. (Verdugo-Castro, 2023)	En el desarrollo de la subcategoría de formulación la docente motivó la participación de los estudiantes para que manifiesten sus ideas, logrando la construcción de la pregunta representativa del proyecto. Como

128

		desarrollo y final (E4), Miss, usando el punto y la coma (E5), Mis, utilizando conectores (E23).	formuló la interrogante. (DEDC2)		afirma Verdugo (2023) una vez determinado el tema es necesario formular una interrogante que oriente el desarrollo del proyecto. De este modo, es sustancial que en la formulación se plantee una pregunta central del proyecto.
	Planificación	DEDC3 La docente cómo situación significativa dio a conocer a los estudiantes el cuento "Los tres chanchitos", por medio de un papelógrafo con imágenes, Luego, respondieron preguntas socráticas, seguidamente, participaron en la pizarra para identificar las partes del texto. La docente mostró como recurso un cuadro de planificación, que contiene preguntas guías, lo que promovió que los estudiantes brinden sus respuestas, favoreciendo la estructuración de sus ideas antes de la redacción de su texto. DEDC5: La docente mostró el cuento "Sherk" como situación significativa por medio de un papelógrafo junto con una imagen de los personajes. Realizó preguntas socráticas lo que posibilitó en los estudiantes reflejar su entendimiento del cuento. La docente exhibió en la pizarra un cuadro de planificación como recurso visual, motivó la participación de los estudiantes, permitiendo la organización de sus ideas previo a la redacción de su texto.	La docente como situación significativa presentó la lectura de cuentos narrativos utilizando como apoyo visual papelógrafos e imágenes. Asimismo, implementó juegos y dinámicas que favorecieron la comprensión y participación de los estudiantes. (DEDC3, DEDC5). La docente a través de preguntas socráticas garantizó la reflexión y comprensión, vinculando los sabres previos con	El aprendizaje debe comenzar de una situación significativa para que los estudiantes potencien sus habilidades orales, escritas y lógicas. (Cerde & Jarquín, 2023). Las preguntas socráticas no se caracterizan a respuestas cerradas, sino por el contrario son abiertas, y motivan a los estudiantes a indagar diversos aspectos de un problema o idea. (Ministerio de Educación, 2024)	En la subcategoría de planificación, la docente compartió la situación significativa a través de cuentos en papelógrafos juntos con sus respectivas imágenes. Realizo diferentes dinámicas y juegos, se efectuaron preguntas socráticas y empleo como recurso concreto un cuadro con preguntas de planificación. Todo lo anterior, favoreció que los estudiantes vinculen la situación significativa con las temáticas de la producción de textos narrativos. Cerda y Jarquín (2023) el aprendizaje debe iniciar de situaciones significativas para potenciar sus

	DEDC7: La docente realizó la dinámica: "Adivina el cuento", por medio de tarjetas con pistas que incentivaron la participación de los estudiantes. Efectuó preguntas socráticas lo que facilitó vincular sus saberes previos con el tema a tratar en la clase. La docente compartió un organizador en la pizarra como recurso y formuló preguntas guías, lo que hizo posible que los estudiantes ordenen sus ideas previas a la producción narrativa. DEDC9: La docente desarrolló la dinámica: "En busca del tesoro" donde cada grupo busco un sobre que contenía elementos del texto narrativo (personajes, ambiente, tiempo y acción). El cual sirvió para que puedan crear un cuento y lo socialicen en el aula. Posterior a ello, realizo preguntas socráticas, lo que promovió la creatividad e imaginación, expresión verbal y el trabajo en equipo. La docente pregunto ¿Qué lugares mágicos o interesantes has encontrado en los cuentos? ¿Puedes nombrar algunos? Miss, una selva (E15), Miss, un mundo cuadrado (E2), Miss, chacras y cabañas (E20), Miss, una caja de cartón, Miss, la granja. (E11) ¿Qué elementos recuerdan que tiene un cuento? Miss, encuentro personajes y lugar (E13), Miss, en el nudo sucede el problema (E17), Miss, está el tiempo. (14) La docente dio a conocer un cuadro de planificación como recurso en la pizarra, donde se evidenció que los estudiantes a través de sus respuestas orales presentaban mayor dominio en la organización de sus ideas antes de la producción de sus textos. DEDC11: La docente realizó el juego "Equipos de preguntas fantásticas", organizando a los estudiantes en tres equipos. A cada equipo entregó	el tema a tratar en clase. La docente presenta como recurso un cuadro plastificado con preguntas que sirven como guía para que organicen sus ideas antes de producir sus textos. (DEDC3, DEDC5, DEDC 7, DEDC9, DEDC11, DEDC13, DEDC15 y DEDC17).	El uso de recursos como el material concreto es fundamental para beneficiar el aprendizaje en los estudiantes de primaria. (Ruesta y Gejaño, 2022)	habilidades orales, escritas y lógicas. Ministerio de Educación (2024) las preguntas socráticas brindan respuestas abiertas que incentivan a los estudiantes a realizar un análisis profundo sobre una problemática. Ruesta y Gejaño (2022) destaca la importancia de emplear recursos concretos para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, es importante que, en la planificación, se presente situación significativa, preguntas socráticas y recursos concretos porque debido a ello, se capta la atención, y se desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes.
--	---	--	---	--

130

		sobres con hojas bond, donde crearon sus preguntas a partir de sus saberes previos. Se formuló preguntas socráticas fomentando la participación y el trabajo colaborativo. La docente expuso un cuadro como recurso y con ayuda de las preguntas, guió de forma colectiva las respuestas de los estudiantes, lo que facilitó el manejo de la organización de sus ideas antes de las redacciones. DEDC13: La docente llevó a cabo el juego "El gato y el ratón", designó roles a los estudiantes participaron de manera activa y colaborativa. A través de este juego y preguntas socráticas relacionaron sus saberes previos con el aprendizaje. La docente compartió un cuadro de preguntas mediante un material visual, fomentando la participación oral de los estudiantes. Sus intervenciones sirvieron como guía antes de iniciar con el proceso de redacción. DEDC15: La docente implemento la dinámica la máquina del tiempo, lo cual permitió que los estudiantes reflexionaran como sería si se cambian de rumbo los eventos históricos. Seguidamente, efectuó preguntas socráticas para conectar con la temática a desarrollar. La docente presentó un cuadro plastificado de planificación como recurso y realizo preguntas orientadoras lo que permitió que los estudiantes tengan claro el orden de sus ideas antes del comienzo de la producción de su texto. DEDC17: La docente enseñó portadas de cuentos y fábulas como recurso en la situación significativa, además formuló preguntas socráticas para el recojo			
--	--	--	--	--	--

131

		de los saberes previos, lo que género que los estudiantes a partir de la referencia de la portada empleen su ingenio y creatividad para el diseño. La docente implementó un cuadro de preguntas orientadoras como recurso y por medio de ellas los estudiantes compartieron sus ideas, lo que permitió que tengan claridad sobre lo que van a realizar para la elaboración de la portada del libro.			
	INVESTIGACIÓN	DEDC4: La docente compartió a los estudiantes el link de un video para que lo observen en sus casas. En clase recogió las ideas brindadas por los estudiantes acerca del contenido analizado. La docente condujo el aprendizaje mediante la explicación oral y repartición de una ficha informativa sobre el texto narrativo y su estructura. Luego, participaron brindando las ideas principales del texto y aplicaron la técnica del subrayado. De esta forma, los estudiantes se consolidó el tema desarrollado. La docente orientó a la conclusión del tema a partir de las distintas opiniones. La docente guio la elaboración del producto final para ello, repartió una ficha de bosquejo en la que los estudiantes redactaron su borrador, teniendo en cuenta la estructura de un texto narrativo, lo que favoreció la organización de sus ideas, aplicaron lo aprendido y fortalecieron la capacidad de la escritura. DEDC6: La docente proporcionó previamente un enlace con imágenes sobre los elementos de un texto narrativo y durante la sesión, apoyó el análisis del contenido con fichas y la técnica del subrayado.	La docente recopiló distintas fuentes de información para explicar el contenido vinculado con los textos narrativos, específicamente cuentos y fabulas, presentado su estructura, elementos y estrategias, favoreciendo la comprensión en los estudiantes. Después, entrego una ficha informativa y junto con los estudiantes empleo la técnica de subrayado para seleccionar las ideas más importantes, lo que fortaleció su capacidad de	La selección de información es un procedimiento que comprende organizar lo que se va a buscar como seleccionar fuentes confiables, emplear formas de correctas de búsqueda, y analizar la información recaba. (Zeballos & Pumacahua, 2023).	En la subcategoría de investigación, la docente selecciona fuentes confiables de información, por ello, con antelación brindó enlaces de videos, imágenes, cuentos y fábulas en PDF. Otorga fichas informativas, seguidamente, propicia el análisis aplicando la técnica del subrayado. Condujo a los estudiantes a expresar sus conclusiones para asegurar el aprendizaje. Como parte del producto de la clase, repartió fichas de planificación, bosquejo y versión final. Todo lo expuesto dio pase a que los estudiantes

132

		La docente para generar la conclusión de los elementos del texto narrativo recurrió al cuento de Sherk e invitó a los estudiantes a señalar dichos elementos en el texto, lo que condujo a consolidar la conclusión de lo aprendido. La docente inició el desarrollo del producto final repartiendo una ficha de bosquejo para que los estudiantes escriban su cuento teniendo en cuenta los elementos. Lo que facilitó estructurar sus ideas y trasladar lo aprendido a la redacción. DEDC8: La docente brindó un recurso digital para que los estudiantes indaguen acerca del cuento. Durante la clase, repartió, fichas informativas e impulso el análisis a través de la técnica del subrayado para fortalecer la comprensión del tema La docente para propiciar la conclusión realizó preguntas acerca de lo explicado reforzando los contenidos. A partir de las respuestas de los estudiantes construyó de manera conjunta una conclusión significativa. La docente como producto final proporcionó una ficha de planificación donde colocaron los elementos y lo que contendrá en su estructura. Este esquema les permitió organizar sus ideas antes de iniciar el proceso de redacción. Al culminar con ello, continuaron con la ficha de bosquejo donde escribieron su cuento respetando lo planificado previamente facilitando el proceso de escritura debido a que contaban con una guía para desarrollar sus ideas. DEDC10: La docente envió un enlace de cuentos para que los estudiantes exploren. En clase, explicó sobre la estrategia "Ensalada de cuentos" y distribuyó fichas informativas y orientó el subrayado de ideas importantes.	sintetizar información. (DEDC4, DEDC6, DEDC8, DEDC10, DEDC12, DEDC14, DEDC16). La docente motivo la construcción de la conclusión a través de la participación de estudiantes apoyados de textos con imágenes y preguntas guiadas para que puedan afianzar los conocimientos aprendidos en la sesión de aprendizaje. (DC8, DC10, DC12, DC14, DC16, DC17). La docente en el producto final presentó las fichas de planificación, bosquejo y versión final, donde los estudiantes redactaron sus cuentos y fábulas, lo que permitió la organización de	Las conclusiones se construyen a partir del análisis general de la información. (Ambrocio, 2024) Los productos reflejan el avance de los estudiantes de acuerdo con el propósito de aprendizaje y los criterios evaluación que contribuye como punto de partida para realizar acciones dirigidas a alcanzar dichos propósitos. (Cruzado, 2022)	estructuren sus ideas para que produzcan sus textos narrativos. Como afirma Zeballos & Pumacahua (2023) seleccionar información es un proceso que requiere investigar en fuentes fidedignas para luego ser analizadas. Ambrocio (2024) sostiene que las conclusiones se construyen en base de la revisión general de la información. Como indica Cruzado (2022) el producto hace posible evidenciar el progreso del estudiante orientado al propósito de aprendizaje. Por tanto, es importante que en la investigación se seleccione información, se elaboren conclusiones y se concrete un producto final porque se evidencia que el estudiante pone en práctica lo aprendido
--	--	--	---	--	---

133

		La docente para fomentar la conclusión formuló preguntas vinculadas con el tema y con los aportes que brindaron los estudiantes compartió una idea fuerza que sintetizo el aprendizaje. La docente como producto final asignó a los estudiantes una ficha de planificación y les recordó la estrategia explicada previamente. Acompañó el proceso mediante preguntas guías que ayudaron a los estudiantes a organizar sus ideas. Seguido de ello iniciaron la redacción en la ficha de bosquejo apoyándose de lo planteado en la planificación lo cual evidencio un mayor nivel de autonomía en su aprendizaje. DEDC 12: La docente propició la exploración del tema facilitando un link de un cuento con imágenes en PDF. Posteriormente, en clase, proporcionó fichas informativas y guió el análisis con la técnica del subrayado sobre la estrategia “El binomio fantástico” La docente para inducir la conclusión solicitó las intervenciones de los estudiantes, mediante preguntas referentes al tema obteniendo respuestas que le permitieron expresar una idea concisa de los aprendizajes abordados. La docente como producto final proporciono una ficha de planificación donde los estudiantes completaron la estructura de inicio, nudo y desenlace e incluyeron la estrategia. También recibieron la ficha de bosquejo y con el apoyo de la información escrita en la planificación, los estudiantes produjeron su texto, organizando y registraron sus ideas. DEDC14: La docente envió el enlace de un video a los estudiantes para que lo revisen. En la clase,	sus ideas respetando la estructura y elementos del texto narrativo. (DC8, DC10, DC12, DC14, DC16). La docente en el producto final orientó la elaboración de la portada de su libro explicando los elementos que debían considerar favoreciendo que los estudiantes desarrollen su creatividad, apliquen lo aprendido y organicen sus producciones escritas. (DEDC17).		
--	--	--	--	--	--

134

		complementó con fichas informativas y condujo el análisis con el subrayado para fortalecer el aprendizaje. La docente para propiciar la conclusión dio uso de preguntas para que identifiquen la estructura de la fábula, lo propició el fortalecimiento de las ideas. La docente para el producto final otorgó una ficha de planificación y una ficha de bosquejo para que los estudiantes escriban su fábula considerando la estructura, lo que género que ordenen sus ideas. DEDC16: La docente compartió con previo aviso un link que contenía imágenes de la estrategia ¿Qué pasaría si...? Luego, en la sesión, distribuyó una ficha informativa y orientó la síntesis por medio del subrayado de ideas importantes, lo que favoreció en los estudiantes consolidar el tema desarrollado. La docente para la conclusión de la estrategia efectuó preguntas guías, que propició que los estudiantes compartan sus conclusiones, de esa forma afianzaron el tema aprendido. La docente para el producto final repartió una ficha de planificación para que registren los elementos del texto narrativo (personajes, ambiente, problemática y solución). También les dió una ficha de bosquejo como borrador para que redacten su fábula empleando la estructura y la estrategia. DEDC17: La docente brindó anticipadamente un enlace en formato PDF, promoviendo la exploración autónoma de los estudiantes. Durante la clase, repartió una ficha informativa, mostró ejemplos concretos y orientó en el análisis por medio del resultado de las ideas principales.		
--	--	--	--	--

135

		La docente condujo a la conclusión, usando preguntas e imágenes de diferentes portadas, lo que posibilitó que los estudiantes fortalecieran los conocimientos vistos en clase. EDC17 La docente preguntó ¿Qué es un libro? Miss es un libro que tiene un montón de hojas e imágenes (E1), Miss un libro sirve para aprender cosas nuevas (E22), Miss el libro tiene muchas historias. (E15) ¿Qué es una portada? Miss, es la parte de adelante de un libro(E15), Miss, es la caratula que está dentro del libro (E10), Miss, es lo primero que ves antes de abrir un libro. (E17) ¿Qué debe tener una portada? Miss, el nombre del libro (E12), Miss, debe tener un dibujo bonito(E22), Miss, ahí está el nombre de quien hizo el libro. (E3) La docente como producto final, dió hojas bond para que los estudiantes diseñen la portada de su libro considerando los elementos, despertando la creatividad y asentando lo aprendido.			
	EVALUACIÓN	DEDC4: La docente retroalimentó a los estudiantes sobre el uso de los conectores, ello les permitió comprender como unir las ideas entre los párrafos. La docente formuló preguntas metacognitivas apoyado de la cajita preguntona, para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje e identifiquen puntos a mejorar para sus futuras producciones escritas. La docente entregó una ficha de autoevaluación para registren si cumplieron con los criterios establecidos. DEDC6: La docente otorgó retroalimentación a los estudiantes sobre su producción escrita, lo cual fue considerado al momento de redactar su texto en la ficha de versión final.	La docente proporcionó retroalimentación a los estudiantes ofreciéndoles sugerencias sobre su proceso de redacción, permitiéndoles realizar mejoras al momento de escribir en la ficha de versión final.	La retroalimentación es parte de práctica pedagógica donde la docente ofrece sugerencias a partir de identificación de errores frecuentes de los estudiantes, con el objetivo que puedan corregirlos para lograr el aprendizaje esperado. (Núñez, 2024). La metacognición es la capacidad de	En la subcategoría de evaluación la docente ofreció retroalimentación a los estudiantes sobre sus redacciones. Formuló preguntas metacognitivas incentivando la reflexión. Presentó una ficha de autoevaluación en relación con la producción de textos narrativos. Lo señalado anteriormente sirvió para que los estudiantes detecten

136

	La docente a través de preguntas de metacognición y con la ayuda de la canchita preguntona, incentivo la reflexión acerca del proceso de aprendizaje. La docente proporcionó una ficha de autoevaluación donde indicaron si cumplieron los con los criterios establecidos. DEDC8: La docente retroalimentó a los estudiantes a partir de su escrito brindándoles recomendaciones que les sirvieron para aplicarlo en la ficha de versión final. La docente realizó preguntas metacognitivas utilizando la canchita preguntona, lo que fomentó una reflexión profunda por parte de los estudiantes acerca del proceso de su aprendizaje por lo cual pudieron detectar puntos de mejora para sus posteriores producciones escritas. La docente presentó una ficha de autoevaluación con criterios determinados con el propósito de que los estudiantes reconozcan si cumplieron o no. Dando lugar a que identifiquen con claridad aspectos a mejorar. DEDC10: La docente ofreció retroalimentación sobre el avance de sus producciones lo que permitió que los estudiantes realicen mejoras en la ficha de versión final. La docente con el apoyo de la canchita preguntona planteó preguntas de metacognición lo que motivo a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje reconociendo debilidades por trabajar en sus próximos escritos. La docente proporcionó una ficha de autoevaluación a los estudiantes que les dio pase a	La docente en la metacognición realizó preguntas y dio uso del recurso la canchita preguntona, dándoles la posibilidad de reflexionar y reconocer mejoras en las próximas redacciones de sus textos narrativos. La docente en la autoevaluación repartió a cada estudiante una ficha donde ellos reflexionaban sobre lo que realizaron en sus textos, identificando sus fortalezas y debilidades con el fin de mejorar en sus aprendizajes. (DEDC4, DEDC6, DEDC8, DEDC10, DEDC12, DEDC14, DEDC16, DEDC17)	conocer y comprender que proceso empleamos para aprender, esto incluye reflexionar acerca de aspectos relevantes vinculados al contenido. (Tovar, 2022). La autoevaluación ofrece a los estudiantes la oportunidad de analizarse, reflexionar y tomar acciones sobre su aprendizaje. (Caba, 2022).	puntos a mejorar. Como sostiene Núñez et al. (2024) la retroalimentación, permite reconocer incongruencias y como mejorarlas para garantizar el aprendizaje. Tovar (2022) enfatiza que la metacognición favorece la reflexión sobre como aprenden y que acciones pueden realizar para mejorar su desempeño. Caba (2022) la autoevaluación es una oportunidad que permite considerar acciones que reorienten su aprendizaje. A raíz de ello, es crucial que en la evaluación se efectúen la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación dado que valida que el estudiante mejore su proceso de aprendizaje.
--	--	---	--	---

137

		reflexionar sobre sus fortalezas y dificultades que pueden mejorar en su proceso de aprendizaje. DEDC12: La docente proporcionó retroalimentación a los estudiantes sobre sus producciones escritas, lo que les permitió aplicar las sugerencias y realizar mejoras en sus escritos para su versión final. La docente guio a los estudiantes mediante preguntas metacognitivas mediante la canchita preguntona, lo que generó que los estudiantes reconozcan como aprendieron. EDC12: La docente pregunto a los estudiantes, ¿Qué aprendiste hoy sobre la estrategia del Binomio fantástico? Aprendí que puedo juntar dos palabras diferentes y hacer un cuento (E16), Yo aprendí que se puede inventar cuentos con dos palabras raras, (E4) Miss, aprendí que puedo crear cuentos fantásticos (E5) (DELC 12) ¿Cuál fue la parte más divertida al escribir? Cuando el dragón se comió el turrón Doña Pepa por confusión, es muy gracioso miss (E4), Cuando la princesa Rapunzel encontró un libro mágico y ya no quería salir de la torre, miss me gusta imaginar mucho (E23), Mis, cuando el patito feo encontró la manta de Aladino, me hizo reír porque le gusta viajar mucho, era el pato volador (E1) La docente distribuyo la ficha de autoevaluación, lo que permitió que los estudiantes valoren su desempeño frente a los criterios establecidos, así como identificar oportunidades de mejora en sus producciones. DEDC14: La docente ofreció retroalimentación, personalizada y colectiva, lo que beneficio a los estudiantes comprender lo que tienen que mejorar o deben de realizar en sus escritos, de eso modo puedan aplicarlo en la ficha de versión final.			
--	--	--	--	--	--

138

		La docente al efectuar preguntas metacognitivas con el recurso la canchita preguntona impulsó que los estudiantes pensaran sobre como estaban realizando sus producciones, este intercambio de respuestas les facilitó darse una idea de lo que van a considerar en la siguiente elaboración de sus textos. La docente repartió una ficha de autoevaluación a los estudiantes para que registren desde si colocaron un título, seleccionó los elementos (personajes, tiempo, acción y ambiente), si siguió la estructura (inicio, nudo y desenlace) y si escribió la moraleja, lo que les permitió en los estudiantes reconocer en donde aplicar mejoras para próximas redacciones. DEDC16: La docente brindó retroalimentación a los estudiantes sobre sus textos narrativos, lo que facilitó que identifiquen aspectos de mejora en sus redacciones. Además, pudieron evaluar que podían incluir o quitar en la ficha de versión final. La docente realizó la metacognición por medio de preguntas de la canchita preguntona, lo que impulsaron a los estudiantes a reconocer como estaban produciendo y que acciones deben incorporar para mejorar. La docente proporcionó una ficha de autoevaluación a cada estudiante, lo que generó la detección del cumplimiento de los criterios determinados, de modo que pudieran realizar ajustes y considerar mejoras en sus escritos. DEDC17: La docente retroalimentó a cada estudiante sobre el diseño y los elementos considerados en su portada, lo que posibilitó que realicen mejoras pertinentes.			
--	--	--	--	--	--

139

		La docente dirigió la metacognición mediante preguntas de la canchita preguntona, lo que facilitó que los estudiantes tengan una interacción de respuestas pudiendo reconocer como habían aprendido. La docente distribuyó una ficha de autoevaluación a los estudiantes para que identifiquen y registren lo que llevaron a cabo en el diseño de su portada, lo que les permitió reflexionar que mejoras pudieron haber considerado.			
--	--	---	--	--	--

Anexo 13: MATRIZ DE LISTA DE COTEJO

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEM	DATOS CODIFICADOS (HALLAZGO DE LAS LISTAS DE COTEJO)	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSION (SUBCATEGORÍA)
Aprendizaje Basado en Proyectos	PREPARACIÓN	Plantea una problemática contextualizada, la vincula con la competencia y sus capacidades, y define los instrumentos de evaluación	DELC1: La docente mostró una problemática relacionada en la producción de textos narrativos. Luego, efectuó preguntas para garantizar el reconocimiento de la problemática.	La docente expuso la problemática identificada en los estudiantes asociado a la mejora de la producción de textos narrativos. A su vez les compartió el propósito del proyecto, lo que permitió que los estudiantes, se reconocieran como parte de ello. (DELC 1)	La problemática permite a los estudiantes reconocer que ante ello se pueden dar soluciones. (Lema-Paucar & Calle-García, 2021).	En el desarrollo de la subcategoría de preparación, la docente expuso una problemática en un papelote. Lo mencionado, permitió a los estudiantes entender que la problemática está relacionada a la producción de textos narrativos. De esta forma, Lema-Paucar & Calle-García (2021) mencionan que, frente a una problemática , se generan propuestas de solución. Por tanto, es

140

						fundamental que en la preparación se contextualice la problemática, porque aseguran la comprensión, orientación y entendimiento de la valoración del aprendizaje.
	FORMULACIÓN	Fórmula la pregunta del proyecto y determina el producto final	DELC2 La docente guió a los estudiantes para que puedan formular la pregunta del proyecto y con las aportaciones brindadas se construyó la interrogante.	La docente, a partir de una pregunta, motivó a los estudiantes a dar respuestas verbales que permitieron construir la interrogante del proyecto. Luego, anunció que al finalizar se elaboraría un producto final, para lo cual recogió las propuestas de los estudiantes, las escribió en la pizarra y realizó una votación, resultando elegido la elaboración de la portada de un libro. (DELC 2)	La pregunta impulsa un proyecto desafiante, con el fin de alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes promoviendo el desarrollo de competencias. (Farfán, 2021)	En la subcategoría de formulación la docente para establecer la pregunta representativa del proyecto dio lectura de la problemática presentada con anterioridad. Ello, facilitó que los estudiantes construyan la pregunta de la problemática vinculado con la producción de textos narrativos. Como señala Farfán (2021) el punto de inicio de un proyecto se da tras la definición de una pregunta que tiene como objetivo resolver un desafío logrando aprendizajes. Por ende, es importante que en la formulación tenga una pregunta representativa dado a que desafía al

141

						estudiante a buscar soluciones.
	PLANIFICACIÓN	Facilita situaciones significativas y promueve el análisis crítico mediante preguntas socráticas	DELC3 La docente presentó la lectura: "Los tres chanchitos" junto con una imagen. Además, planteó preguntas socráticas. DELC5 La docente narró el cuento de "Shrek" utilizando un papelógrafo acompañado de una imagen. Posteriormente, realizó preguntas socráticas para que comprendieran el contenido. DELC7 La docente planteó la dinámica "Adivina el cuento" y realizó preguntas socráticas para la favorecer la activación de sus saberes previos y la vinculación con el tema a tratar. DELC9 La docente realizó la dinámica en busca del tesoro, donde construyeron cuentos con elementos narrativos, luego, planteó preguntas socráticas. DELC11 La docente llevó a cabo el juego; "Equipo de preguntas fantásticas", donde los grupos, a partir de sus saberes previos crearon preguntas y respondieron interrogantes socráticas. DELC13 La docente explicó el juego: El gato y el ratón, designo roles a los estudiantes. Seguidamente, motivo a la reflexión crítica mediante preguntas socráticas. DELC15 La docente realizó el juego "La máquina del tiempo" y por medio de preguntas socráticas, incentivo a los estudiantes a pensar en finales históricos distinto. DELC17 La docente mostró distintas portadas de cuentos y fábulas, para estimular la creatividad. Sumado a eso hizo preguntas socráticas promoviendo el interés y curiosidad por participar.	La docente en la situación significativa utilizó textos narrativos acompañado de imágenes a través del uso de paleógrafos. Además, empleo juegos y dinámicas para incentivar el interés y la participación de los estudiantes. (DELC3, DELC5, DELC7, DELC9, DELC11, DELC13, DELC15, DELC17) La docente formulo preguntas socráticas para asegurar la reflexión y comprensión de los estudiantes. (DELC3, DELC5, DELC7, DELC9, DELC11, DELC13, DELC15, DELC17) La docente empleo como recurso un cuadro de planificación con preguntas orientadoras, lo que	El aprendizaje se torna significativo cuando el estudiante vincula o asocia el nuevo conocimiento con los anteriores y los emplea en situaciones importantes. (Halanoca, 2024) Las preguntas socráticas incentivan la reflexión y el pensamiento crítico favoreciendo el estudiante sus capacidades. (Mamani, 2022)	En el desarrollo de la subcategoría de la planificación la docente empleo cuentos, imágenes, además realizó juegos y dinámicas para la situación significativa, así como preguntas socráticas. Utilizo como recurso un cuadro de planificación. Tollo ello favoreció que los estudiantes relacionen la situación significativa con la producción de textos. De acuerdo Halanoca (2024) el aprendizaje significativo cobra sentido para el estudiante cuando asocia los saberes previos con la información aprendida. Mamani (2022) afirma que estimular el pensamiento crítico a través de preguntas socráticas permite que el estudiante analice y genere ideas propias. Olaya (2022) afirma que usar recursos fortalece el aprendizaje.

142

	Emplea recursos para el aprendizaje	DELC3 La docente mostró como recurso un cuadro de planificación con preguntas orientadoras, lo cual sirvió como guía para la redacción de los estudiantes. DELC5 La docente presentó en la pizarra un cuadro de planificación con preguntas clave. DELC7 La docente empleó un cuadro de planificación con preguntas guías, generando que los estudiantes ordenen sus ideas para la elaboración de sus escritos. DELC9 La docente a través del cuadro de planificación realizó preguntas para que tengan claro antes de iniciar con su producción. DELC11 La docente mediante un cuadro de preguntas ayudó a los estudiantes a tener sus ideas estructuradas para construir sus textos. DELC13 La docente presentó un cuadro de planificación, lo que sirvió como guía para los estudiantes antes de comenzar con el desarrollo de su texto. DELC15 La docente expuso un cuadro con preguntas de planificación para que los estudiantes tengan una guía. DELC17 La docente incorporó un cuadro de planificación en la pizarra para que pudieran nociones de lo que iban a realizar.	facilitó y permitió en los estudiantes la organización de ideas previo a la producción de sus textos. (DELC3, DELC5, DELC7, DELC9, DELC11, DELC13, DELC15, DELC17)	Los recursos concretos sirven como herramienta y complemento en el proceso de enseñanza debido a que afianza los aprendizajes. (Olaya, 2022)	Por ello, es necesario que en la planificación se emplee una situación significativa, preguntas socráticas y recursos porque asegura el interés, el razonamiento y motivación en los estudiantes.
INVESTIGACIÓN	Examina fuentes de información, explica el contenido y	DELC4 La docente proporcionó a los estudiantes un link de un video para que, de forma asincrónica en sus hogares, lo observen y exploren el contenido. Posteriormente, en clase, explicó la estructura del texto narrativo, brindó una ficha informativa y orientó el análisis, mientras que los	La docente revisó diversas fuentes de información, explico el contenido mediante el apoyo de material concreto	La manera de buscar información puede partir por una revisión de	En la subcategoría de investigación, la docente busco y selecciono información confiable procedente de fuentes escritas y

	subraya las ideas principales	estudiantes subrayaban las ideas principales. De esta manera se reforzaron los conceptos. DELC6 La docente compartió un enlace de un PDF. En clase, usó material concreto para exponerlo, repartió una ficha informativa y orientó el subrayado de ideas principales. DELC8 La docente con antelación brindó un link de un video. En clase, explicó, distribuyó una ficha informativa y dirigió en el subrayado de las ideas. DELC10 La docente brindó un enlace de un PDF para que asincrónicamente exploren la estrategia. Posteriormente, en clase expuso en qué consistía, otorgó una ficha informativa, dirigió el subrayado de ideas para el análisis DELC12 La docente envió un link de PDF para que en sus casas exploren el contenido y en clase desarrolló el tema, guió el análisis mediante subrayado. DELC14 La docente brindo un enlace para que sus casas revisen el material, luego en clase explicó el tema, dió ejemplos en la pizarra, guió en el subrayado de ideas de la ficha informativa. DELC16 La docente compartió un link de PDF, posteriormente, en clase, expuso el contenido usando ejemplos, brindo una ficha informativa dirigió el subrayado. DELC17 La docente enviaron con antelación un link para que exploren y en clase, explico con ejemplos concretos y oriento el subrayado las ideas más importantes de la ficha informativa.	y ejemplos, Adicionalmente, distribuyó una ficha informativa y dirigió la técnica del subrayado de las ideas resaltantes, favoreciendo en los estudiantes la asimilación del contenido. (DELC4, DELC6, DELC8, DELC10, DELC12, DELC14, DELC16, DELC17) La docente mediante preguntas y recursos motivo la participación de los estudiantes quienes brindaron respuestas que consolidaron la conclusión de la clase. (DELC4, DELC6, DELC8, DELC10, DELC12, DELC14, DELC16, DELC17)	fuentes efectuada por la docente, quien facilita a los estudiantes lecturas, extractos de noticias y videos. (Silva,2024). Las conclusiones son derivaciones lógicas que los estudiantes deben formar desde la información que han recabado, procesado y organizado. (Minedu, 2020)	digitales, que, plasmo en una ficha informativa, guio la aplicación de la técnica del subrayado, promovió las conclusiones usando preguntas mediante un recurso concreto. Y como producto final de cada sesión entrego una ficha de planificación y una ficha de bosquejo. Todo ello, aportó a que los estudiantes apliquen lo aprendido en sus redacciones de textos narrativos. Como sostiene Silva (2024) el docente es un facilitador de la información haciendo uso de recursos como lecturas y videos. Minedu (2020) manifiesta que las conclusiones son representaciones de razonamiento lógico que realiza un estudiante luego de estudiar una información. Castro (2022) menciona que al integrar los saberes previos con los conocimientos adquiridos dan paso a
--	-------------------------------	--	--	---	---

144

	Construye conclusiones	DEL C4 La docente para la conclusión, presentó en un papelote con el cuento e invitó a los estudiantes a señalar la estructura para fortalecer el contenido. DEL C6 La docente concluyó el tema con el apoyo de un cuento plasmado en un papelote donde los estudiantes señalaron los elementos de un texto narrativo. DEL C8 La docente en la conclusión promovió la participación de los estudiantes y recogió sus respuestas sobre que es un cuento y cuál es su estructura. DEL C10 La docente dirigió la conclusión y desde las respuestas de los estudiantes se reflexionó sobre la estrategia ensalada de cuentos. LC12 La docente en la conclusión sobre la estrategia del Binomio fantástico, realizó preguntas para afianzar la información del tema. DEL C14 La docente guio la conclusión, efectuando preguntas y mediante la manifestación de las ideas de los estudiantes se sintetizó lo aprendido. DEL C16 La docente fomentó la conclusión del aprendizaje, por medio de preguntas orientadoras y en base a sus respuestas se reconoció la utilidad de la estrategia ¿Qué pasaría si...? DEL C 17 La docente para llegar a la conclusión, fomento el dialogo entre los estudiantes empleando preguntas.	La docente en el producto final inicio con la entrega de una ficha de planificación textual, lo cual puedan establecer la estructura de su texto y anticipar el contenido de su cuento o fabula. Este proceso inicial fue importante para que establezcan la intención comunicativa y prosigan con la ficha de bosquejo donde trasladaron lo planificado y redactaron con orden. (DEL C4, DEL C6, DEL C8, DEL C10, DEL C12, DEL C14, DEL C16).	El producto final es una creación concreta que está compuesta por los saberes previos y los conocimientos aprendidos. (Castro-Valle, 2022).	la elaboración de un producto final. Por consiguiente, es sustancial que, en la investigación, se busque información verídica y se analice, para que elaboren conclusiones sustentadas, que luego se traducirán en la producción de textos narrativos.
	Proporciona ficha de planificación y borrador	DEL C 4 La docente en el desarrollo del producto final, entregó una ficha de bosquejo para que den inicio con la producción de su cuento.			

145

			DELC6 La docente como parte del producto final de la clase, entregó una ficha de bosquejo, para la redacción de su cuento. DELC8 La docente inició la producción del producto final dando entrega de una ficha de planificación, donde a través de esta plantilla les permite anticipar que van a considerar en su estructura. Con base a ello, comienzan con la redacción de su cuento en la ficha de bosquejo para un mejor orden en la redacción. DELC10 La docente en la producción del producto final, facilitó una ficha de planificación y luego de bosquejo, para que establecer el hábito de esquematizar sus ideas antes de dar inicio con la redacción de su texto. DELC12 La docente orientó el producto final, brindó una ficha de planificación. Después, dio una ficha de bosquejo y con el apoyo de la información escrita en la planificación, los estudiantes redactaron su texto. DELC14 La docente en el producto final, proporcionó una ficha de planificación para coloquen lo que desean considerar en la estructura de su fabula, después, entregó una ficha de bosquejo. DELC16 La docente como producto final, entregó una ficha de planificación y luego repartió una ficha de bosquejo para que produzcan con organización. DELC 17 La docente para el producto final, otorgó hojas bond, hizo hincapié sobre los elementos que lleva una portada para que plasmen su creatividad.			
--	--	--	--	--	--	--

146

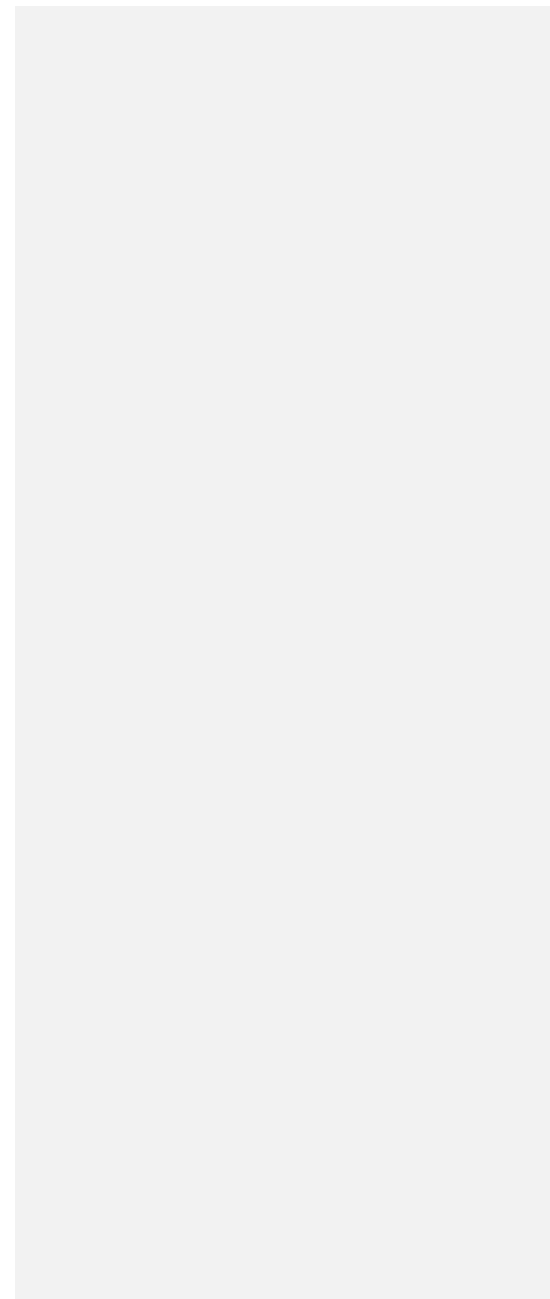
	EVALUACIÓN	Brinda retroalimentación efectiva para el producto final	DELC4 La docente proporcionó retroalimentación acerca del uso de los conectores para la mejora de la redacción en la ficha de versión final. DELC6 La docente brindó retroalimentación específica sobre las producciones escritas para garantizar la mejora de su redacción en la ficha de versión final. DELC8 La docente retroalimentó los textos narrativos de los estudiantes permitiéndoles hacer correcciones para la producción de su versión final. DELC10 La docente brindó retroalimentación de las producciones de los estudiantes conduciéndolos a subsanar aspectos del contenido textual para luego ser plasmados en la versión final. DELC12 La docente dio retroalimentación sobre sus narrativas, posibilitando que los estudiantes reconozcan aspectos a mejorar y sean corregidos para la versión final. DELC14 La docente retroalimentó a los estudiantes sobre los textos narrativos favoreciendo que corrijan para la versión final. DELC16 La docente guio a los estudiantes por medio de la retroalimentación para que realicen ajustes en su producción y sean plasmadas en su versión final. DELC 17 La docente ayudó a los estudiantes en el diseño de la portada de un libro a través de la retroalimentación.	La docente a través de la retroalimentación sobre las producciones escritas de cuentos y fábulas permitió que los estudiantes reconozcan aspectos a mejorar, y sean corregidos para la versión final. (DELC4, DELC6, DELC8, DELC10, DELC12, DELC14, DELC16, DELC17)	La retroalimentación oportuna beneficia a los estudiantes a mejorar errores cuando aún no se han consolidado los conceptos, previniendo a equivocaciones. (Imaicela, 2025)	En el desarrollo de la subcategoría de evaluación la docente brindó retroalimentación en base a las redacciones. Realizo preguntas metacognitivas mediante el soporte de una canchita preguntona. Oriento la reflexión de manera consciente conforme a su desempeño para el registro de la ficha de autoevaluación. Todo ello, permitió que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño en la producción. Como afirma Imaicela (2025) intervenir a tiempo en el momento del desarrollo de los contenidos evita que los estudiantes establezcan información errónea. Hostia (2025) señala que pensar en cómo aprendemos nos permite conducir nuestro aprendizaje de manera autónoma. Velásquez et. al. (2024) plantea que realizar una autoevaluación permite al estudiante pensar sinceramente sobre su
		Plantea preguntas metacognitivas	DELC 4 La docente empleó preguntas metacognitivas y el uso de la canchita preguntona lo que fomento la reflexión sobre el texto narrativo y su estructura.	La docente empleando una ficha de	La metacognición es concebida como la habilidad que posee el individuo para regular y controlar de manera independiente los procesos de su aprendizaje. (Hostia, 2025).	La autoevaluación implica una acción sincera

147

		DELC6 La docente guio la metacognición mediante preguntas junto con el uso de un recurso concreto, lo cual genero espacios de diálogo y reflexión sobre los elementos del texto narrativo. DELC8 La docente formuló preguntas metacognitivas por medio del empleo de la canchita preguntona, lo que ayudo a los estudiantes a reconocer como aprendieron. DELC10 La docente apoyándose de la canchita preguntona realizó preguntas metacognitivas lo que incentivo a los estudiantes a reflexionar sobre estrategia ensalada de cuentos. DELC12 La docente guió a los estudiantes mediante preguntas metacognitivas de un recurso concreto, lo que generó que reconozcan como aprendieron. DELC14 La docente aplicó preguntas metacognitivas con el apoyo de la canchita preguntona, incentivando la reflexión de los estudiantes sobre la fábula y su estructura DELC16 El docente propició la metacognición reflexiva sobre la estrategia ¿Qué pasaría si...? a través del empleo de un recurso con preguntas. DELC17 La docente realizó la metacognición apoyada de un recurso que contenía preguntas sobre los elementos de una portada, permitiéndoles reconocer sobre lo que realizaron en clase.	autoevaluación ayudo a los estudiantes a evaluarse de forma crítica sobre su desempeño en la producción de textos, lo que les permitió identificar oportunidades de mejora. (DELC4, DELC6, DELC8, DELC10, DELC12, DELC14, DELC16, DELC17)	que pretende que el estudiante reflexione sobre su desempeño en el aprendizaje. (Velásquez et. al. 2024)	desempeño escolar. Por ello, es relevante que en la evaluación se promueva la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación puesto que se asegura la mejora en la redacción, se genera la reflexión y la autonomía de los estudiantes.
	Promueve la autoevaluación del producto	DELC4 La docente mostró y explico cómo resolver la ficha de autoevaluación, lo cual permitió a los			

			estudiantes identificar sus dificultades en su redacción. DELC6 La docente repartió la ficha de autoevaluación y comunicó cómo se debe de desarrollar, lo que les permitió reconocer aspectos a mejorar en sus escritos. DELC8 La docente indicó a los estudiantes que deben reconocer que han considerado en su cuento y en función de ello, completar la ficha de autoevaluación. DELC10 La docente fomentó la valoración personal de los estudiantes al entregarles una ficha de autoevaluación que les permitió reconocer los aspectos a mejorar en sus escritos. DELC12 La docente aclaró como se llevaría a cabo la autoevaluación, explicando a los estudiantes que deben de marcar en los enunciados de acuerdo con lo que realizaron en sus redacciones. DELC14 La docente entregó y detalló a los estudiantes como emplear la ficha de autoevaluación, lo que les permitió reflexionar sobre sus producciones escritas. DELC16 La docente al presentar la ficha de autoevaluación explicó cómo deben resolverlo, lo que favoreció a los estudiantes reconocer que aspectos deben de mejorar de sus textos. DELC17 La docente con el empleo guiado de una ficha de autoevaluación, ayudó a los estudiantes a reconocer que realizaron en la portada de su libro.			
--	--	--	--	--	--	--

149



150

Anexo 14: MATRIZ DE GUÍAS DE OBSERVACIONES

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ITEM	DATOS CODIFICADOS (HALLAZGO DE LAS GUÍAS DE OBSERVACIONES)	DATOS RECURRENTES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIONES (SUBCATEGORÍA)
Aprendizaje Basado en Proyectos	PREPARACIÓN	Identifica la problemática y/o necesidad de aprendizaje	DEGO1 La docente dio a conocer la problemática asociada con la producción de textos narrativos por medio de dos casuísticas, empleando la lectura de un material visual (papelote) como modelo lector. Luego realizó preguntas orientadas a comprobar si los estudiantes habían identificado adecuadamente la problemática.	La docente compartió en la pizarra dos casuísticas relacionadas a la problemática del proyecto, empleando un papelote. Realizó la lectura en voz alta y posterior a ello formuló preguntas para asegurar el reconocimiento de la problemática. (DEGO1)	La problemática fomenta un aprendizaje participativo centrado en la solución a situaciones concretas y vinculados a la realidad. (Rodrigo & Ibarra, 2023)	En la subcategoría de preparación la docente presentó una problemática usando un papelógrafo. Lo antes dicho, fomentó que los estudiantes reconozcan una situación cercana a ellos. Rodrigo & Ibarra (2023) sostiene que una problemática motiva a los estudiantes resolver situaciones de contextos reales. Por tanto, es fundamental en la preparación se desarrolle una problemática.
	FORMULACIÓN	Construye la pregunta del proyecto y establece el producto final del proyecto.	DEGO2 La docente hizo un pequeño recordatorio de la problemática. Solicito la intervención de los estudiantes para que brinden sus preguntas. Las ideas fueron anotadas en la pizarra y finalmente se pudo construir la interrogante del proyecto: ¿Cómo podemos aprender a escribir cuentos y fábulas de manera clara y ordenada?	La docente retomó la problemática abordada en la sesión anterior, con la interacción y ideas que proporcionaron los estudiantes, se formuló la pregunta que	La pregunta surge cuando se ha reconocido una temática que abordar basado en una situación problemática que se busca resolver orientando la ejecución del proyecto. (Silva, 2024).	En la subcategoría de formulación la docente recapitulo la problemática y motivo la participación de los estudiantes, luego recogió las propuestas y realizó la construcción de la interrogante del proyecto. Lo

151

				orientara el proyecto. (DEGO2)		expuesto contribuyo que los estudiantes se familiaricen con el involucramiento de los textos narrativos. Como sostiene, Silva (2024) para llegar a la formulación de la pregunta se debe identificar una problemática concreta que se desea abordar. Por ende, es importante que, en la formulación, se construya una pregunta eje.
	PLANIFICACIÓN	Presenta la situación significativa relacionada a la problemática y realiza preguntas socráticas para garantizar la comprensión.	DEGO3 La docente relato el cuento: "Los tres chanchitos" acompañada de un paleógrafo junto a una imagen. Tras culminar efectuó preguntas socráticas y motivo la participación en la pizarra para reconocer las partes del texto. DEGO 5 La docente presentó en la pizarra un papelógrafo con el cuento: "Shrek." acompañado de su respectiva ilustración, además, planteo preguntas socráticas con para reforzar el texto. DEGO7 La docente explicó la dinámica: Adivina el cuento, donde los estudiantes participaron respondiendo preguntas socráticas con mucho entusiasmo, permitiendo relacionar los saberes previos con el tema a desarrollar en la sesión.	La docente empleo el empleo de cuentos narrativos en papelógrafos, a acompañados de sus respectivas imágenes, así como dinámicas y juegos presentó la situación significativa, lo que posibilitó en los estudiantes la comprensión. (DEGO3, DEGO 5, DEGO7, DEGO9, DEGO 11, DEGO13,	El aprendizaje significativo es un proceso de obtención de información, que parte de experiencias que crean vivencias trascendentales. (Otero-Potosi, et al., 2023)	En la subcategoría de planificación la docente planteo una variedad de lecturas guiadas, dinámicas y juegos acompañados de material concreto y visual para motivarlos. Además, formulo preguntas socráticas para recoger los sabres previos y garantizar la comprensión. Presento en la pizarra un cuadro con preguntas de planificación. Lo antes mencionado favoreció para que los estudiantes se

			DEGO9 La docente explicó la dinámica "En busca del tesoro", cada equipo busco un sobre escondido en el aula que contenía una tarjeta con información sobre los elementos del texto narrativo: ambiente, personajes, tiempo y acción. Luego, construyeron un cuento y un representante lo socializó, seguidamente, respondieron preguntas socráticas que les permitió el razonamiento crítico. DEGO11 La docente desarrollo un juego llamado "Equipos de preguntas fantásticas", los estudiantes organizados en tres equipos recibieron sobre con hojas bond, donde escribieron preguntas a partir de sus saberes previos, posterior a ello participaron brindando respuestas a las preguntas socráticas evidenciándose su reflexión. EGO1 La docente guió el juego "Equipos de preguntas fantásticas", organizando a los estudiantes en tres equipos. Cada equipo recibió sobres con hojas bond, donde cada uno de ellos asumió un rol diferente (uno de ellos escribió las preguntas, otro verifico que este bien escrito y al final otro lo socializó) en base a sus saberes previos. DEGO13 La docente ejecutó el juego "El gato y el ratón", diseño roles, después, efectuó preguntas	DEGO15, DEGO 17) La docente formulo preguntas socráticas, que se basaron en la práctica del diálogo sincero, concreto, disciplinado y reflexivo. La docente introdujo un cuadro de planificación como recurso y mediante la formulación de preguntas orientadoras, ayudó a que los estudiantes organicen sus ideas y tengan claridad sobre lo que debían realizar en la producción textual. (DEGO3, DEGO5, DEGO 7, DEGO9,	Las preguntas socráticas se centran en el ejercicio dialógico honesto y reflexivo. (Abello, 2022) Los recursos didácticos son soportes concretos o tecnológicos que apoyan el enseñanza-aprendizaje. (Cobefia-Napa, 2024)	conecten con el tema que se va a desarrollar. Otero-Potosi, et. al. (2023) menciona que el aprendizaje significativo consiste en vincular la información adquirida con las actividades generando la comprensión. Abello (2022) indica que las preguntas socráticas se centran en el diálogo reflexivo. Por su parte Cobefia-Napa (2024). menciona que los recursos ayudan en la enseñanza y aprendizaje. Por ende, es necesario que en la planificación se plantee una situación significativa, se realicen preguntas socráticas y se use recursos porque garantiza la articulación con el tema.
--	--	--	--	--	---	--

153

			socráticas, vinculados a los saberes previos con el nuevo aprendizaje. DEGO5 La docente desarrolló el juego "La Máquina del Tiempo" de eventos históricos, seguido de ello efectuó preguntas socráticas para recoger sus conocimientos previos, acercándoles así al tema de la clase. DEGO17 La docente en la situación significativa motivó a los estudiantes presentando portadas de cuentos y fábulas. Después, efectuó preguntas socráticas que les permitieron conectar con sus saberes previos con el contenido a desarrollar en clase.	DEGO11, DEGO 13, DEGO 15)		
		Usa recursos concretos	DEGO3 La docente utilizó como recurso un cuadro de planificación que plasmó en la pizarra, el contenía preguntas que sirvieron de guía previa para la producción escrita de los estudiantes. DEGO5 La docente colocó en la pizarra un cuadro de preguntas como recurso y solicitó la participación oral de los estudiantes para responderlas. Ello les permitió organizar sus ideas antes de iniciar con la redacción del texto. DEGO7 La docente mostró como recurso un cuadro de planificación y formuló las preguntas orientadoras. Aquello permitió que los estudiantes			

154

			organicen sus ideas antes de comenzar con la escritura de su texto. DEGO9 La docente presentó en la pizarra un cuadro con preguntas guías, las cuales sirvieron como guía previa a la producción textual. DEGO11 La docente apoyada en un cuadro como recurso, planteó diversas preguntas, con el propósito de orientar y facilitar el proceso de redacción que realizaran los estudiantes en la siguiente clase. DEGO13 La docente compartió como recurso un cuadro de planificación de manera anticipada a la producción escrita, que permitió guiar a los estudiantes en la tarea que debían realizar. DEGO15 La docente exhibió como recurso un cuadro de planificación y mediante preguntas, posibilitó que los estudiantes organicen sus ideas sobre lo que van a producir. DEGO17 La docente introdujo un cuadro de planificación como recurso y, a través de la formulación de preguntas guías, ayudó a que los estudiantes tuvieron claridad sobre lo que debían realizar en la elaboración de la portada de su libro.			
		Selecciona información	DEGO4 La docente con anticipación envió un link de video para que los	La docente para la selección de	La búsqueda y recopilación de	En la subcategoría de investigación la

155

	INVESTIGACIÓN	para el análisis del contenido.	estudiantes lo observen en casa. Posteriormente, en clase comunico en qué consistía el contenido mediante ejemplos concretos. Entrego una ficha informativa y acompaño el subrayado de las ideas principales para reforzar el nuevo conocimiento. DEGO6 La docente consulto diversas fuentes confiables sobre los elementos del texto narrativo, presento el tema empleando material concreto, luego, proporciono una ficha informativa y por medio del subrayado promovió el análisis de las ideas más relevantes, lo cual permitió el afianzamiento del tema. DEGO8 La docente hizo una búsqueda de información en diversas fuentes sobre que es un cuento y cuál es su estructura apoyada de un papelote. Después, brindo una ficha informativa y junto con los estudiantes aplicaron la técnica del subrayado para las ideas principales fortaleciendo así su comprensión del tema. DEGO10 La docente recopilo información de fuentes confiables, luego expuso la estrategia de ensalada de cuentos. Presentó una ficha informativa del tema y oriento el análisis con el subrayado, permitiendo a los estudiantes consolidar lo aprendido.	información busca en fuentes confiables. Lo expone en clase, e incentiva la participación voluntaria de los estudiantes por medio del uso de materiales concretos, así como ejemplos verbales. Luego, efectúa la entrega de una ficha informativa y da uso de la técnica subrayado de las ideas más relevantes, lo que permite el análisis y la comprensión de tema. (DEGO4, DEGO6, DEGO8, DEGO10, DEGO12, DEGO14, DEGO16, DEGO17) La docente para llegar a la conclusión integro recursos	información promueve en los estudiantes la capacidad de localizar, evaluar y emplear herramientas de aprendizaje de forma autónoma. (De la Torre, 2021) Las conclusiones surgen de la investigación y análisis de información previa que realiza el estudiante, lo que le permite construir una síntesis de forma personal o grupal de lo aprendido. (Zambrano et. al. 2022) El producto final debe evidenciar lo aprendido y responder la pregunta planteada. (Pérez de Albéniz et. al. 2021).	docente previamente realizo la búsqueda y selección de información (orales, escritas y digitales), luego proporciono a los estudiantes el contenido de forma verbal y mediante una ficha informativa. Para el análisis de la información oriento la aplicación de la técnica del subrayado. Realizó preguntas sobre el tema. Entrego fichas de planificación y bosquejo para la producción de los cuentos y fábulas. A partir de lo antes expuesto, contribuyo a los estudiantes estructurar las ideas y la intención comunicativa. Ante ello, De la Torre (2021) refiere la importancia de la autonomía del estudiante para la búsqueda de información. Zambrano et. al. (2022) resalta el rol protagónico del estudiante para realizar conclusiones
--	----------------------	---------------------------------	--	--	--	--

156

		DEGO12 La docente expuso y concedió una ficha informativa sobre la estrategia del Binomio fantástico y reforzó la comprensión del tema mediante la aplicación del subrayado. DEGO14 La docente apoyada en diversas fuentes de información expuso el tema e invito a los estudiantes a resolver los ejemplos de la pizarra, seguidamente cedió una ficha sobre la fábula y su estructura, para enfatizar el tema continuo con el subrayado de las ideas destacadas. DEGO16 La docente uso diversas fuentes de información, explico con ejemplos verbales y asigno una ficha informativa sobre la estrategia ¿Qué pasaría si...? Oriente la identificación de las ideas importantes mediante el subrayado, permitiendo que los estudiantes establezcan la comprensión y su importancia del tema. DEGO17 La docente con la información recaba, desarrollo el tema y presento ejemplos concretos, posteriormente, entrego una ficha informativa sobre que es un libro y una portada. Dirigió el subrayado, reforzando así el tema aprendido.	concretos como papelógrafos con referencias representativas del tema, imágenes con ejemplos. También empleo preguntas estratégicas para fomentar la participación y la reflexión, lo cual les permitió verbalizar lo aprendido, de esta forma se formó la conclusión en conjunto centrado en el campo temático. (DEGO4, DEGO6, DEGO8, DEGO10, DEGO12, DEGO14, DEGO16, DEGO17) La docente como producto final implemento la distribución de fichas de planificación facilitando que los estudiantes ordenen de modo anticipado la	tras haber buscado información. Pérez de Albéniz et. Al. (2021) afirma que la elaboración del producto final integra conocimientos que responde de forma concreta la pregunta del proyecto. De esta manera, es pertinente que en la investigación se aplique la información recaba, usando fichas informativas, fichas de planificación, fichas de bosquejo y versión final en vista de que garantiza la organización de ideas de forma coherente en la producción de textos de los estudiantes.
	Fomenta la reflexión para las conclusiones de lo aprendido	DEGO4 La docente presentó la conclusión con el apoyo de un papelote con un cuento e involucro a los estudiantes para identificar la estructura de un texto narrativo y en base a las ideas se armó la conclusión del tema.		

			DEGO6 La docente realizó la conclusión con la participación de los estudiantes, apoyándose de un papelote con un cuento de Sherk y condujo a reconocer los elementos del texto narrativo, a partir de sus respuestas se construyó la conclusión. DEGO8 La docente orientó la conclusión de la clase por medio de preguntas verbales, lo cual facilitó llegar a la conclusión sobre el tema desarrollado. DEGO10 La docente encaminó la conclusión a partir de preguntas sobre la estrategia ensalada de cuentos en base a los aportes de los estudiantes se formó la conclusión del tema. DEGO12 La docente para la conclusión realizó preguntas sobre la estrategia del Binomio fantástico, que fomentó la participación de los estudiantes elaborando la conclusión del aprendizaje. DEGO14 La docente desarrollo la conclusión con los estudiantes, a través de sus aportes generados tras la realización de preguntas guías sobre la fábula y su estructura lo que dio paso a la conclusión de lo aprendido. DEGO16 La docente estableció la conclusión junto con los estudiantes invitándoles de forma voluntaria a responder preguntas de reforzamiento	estructura de su texto así las estrategias diferenciadas para los cuentos y fabulas. Esta práctica permitió a los estudiantes redactar en sus fichas de bosquejo con mayor claridad y seguridad lo que desean comunicar fortaleciendo así la competencia de la escritura.	
--	--	--	---	--	--

158

			sobre la estrategia ¿Qué pasaría si...? lo que facilitó llegar a la conclusión en clase. DEGO17 La docente en la conclusión sobre que es un libro y que elementos tiene una portada presento ejemplos de portadas de cuentos y fábulas a partir de ello, genero preguntas que orienten a la conclusión de la sesión.			
		Promueve la elaboración del producto final.	DEGO4 La docente para la elaboración del producto final brindo una ficha de bosquejo para que redacten sus ideas teniendo en cuenta lo aprendido en clase, favoreciendo que los estudiantes organicen sus ideas y lo que desean comunicar. DEGO6 La docente para el proceso del producto final brindó una ficha de bosquejo para el registro de su cuento y lo aprendido en clase (los elementos), lo que favoreció en los estudiantes pensar y organizar que redactar en sus escritos. DEGO8 La docente para el producto final, les repartió una ficha de planificación como apoyo para que organicen sus ideas. Posterior a ello, guió el desarrollo de estas en la redacción de la ficha de bosquejo. DEGO10 La docente en el producto final, distribuyo una ficha de planificación para que estructuren lo que consideraran en su texto, de esta forma estén más seguros lo que van a			

159

			incluir en la producción de su ficha de bosquejo DEGO12 La docente para el producto final, facilito a los estudiantes una ficha de planificación para que sirva como guía lo que incluirá en su inicio, nudo, desenlace, así como de la estrategia. En base a ello, puedan dar inicio con la producción de su texto en su ficha de bosquejo. DEGO14 La docente como producto final, comenzó con la ficha de planificación, luego les repartió la ficha de bosquejo, con el fin de que consoliden el orden de su fabula. DEGO16 La docente en el producto final, facilito la entrega de una ficha de planificación para que los estudiantes estructuren las partes de su texto, y con ello, den inicio con la escritura de su fabula en la ficha de bosquejo, favoreciendo una redacción más precisión en la producción. DEGO17 La docente como producto final, brindo hojas bond a los estudiantes para que realicen el diseño de su portada de sus producciones escritas, para ello, repaso los elementos que contiene la portada de un libro y como deben desarrollarlo, lo cual género en ellos, la promoción de la autonomía, y la integración de la imaginación.			
	EVALUACIÓN	Proporciona retroalimentación formativa.	DEGO4 La docente durante el proceso de redacción observo que algunos estudiantes presentaban dificultades ,	La docente mediante la retroalimentación	La retroalimentación guía al estudiante	En la subcategoría de evaluación la docente ofreció

		por lo que proporcionó retroalimentación oportuna brindando sugerencias, las cuales fueron consideradas en la ficha de versión final. DEGO6 La docente identificó dificultades en la producción de textos, debido a ello retroalimentó a los estudiantes, lo cual consideraron al elaborar la ficha de versión final. DEGO8 La docente observó que algunos estudiantes presentaban dificultades con el empleo de la estrategia la ensalada de cuentos, por lo que proporcionó retroalimentación personalizada y oportuna dando sugerencias como: mencióname los cuentos que te gustan, ahora solo elije dos de ellos, muy bien, selecciona que personajes o en que ambientes quieres que se desarrolle el cuento que vas a crear. DEGO10 La docente otorgó retroalimentación y atendió las dudas de los estudiantes con el propósito de orientar la mejora de su redacción en la versión final. DEGO12 La docente identificó las dificultades de los estudiantes sobre la producción de sus textos, retroalimentó y guio como debían de redactar. DEGO14 La docente tras observar los textos de los estudiantes brindó	permitiendo que los estudiantes ratifiquen y corrijan los puntos marcados en sus escritos. (DEGO4, DEGO6, DEGO8, DEGO10, DEGO12, DEGO14, DEGO16, DEGO17) La docente a través de un recurso concreto formulo preguntas de metacognición relacionadas a los aprendizajes obtenidos por parte estudiantes generando un momento de confianza para que puedan expresar sus ideas. (DEGO4, DEGO6, DEGO8, DEGO10, DEGO12, DEGO14, DEGO16, DEGO17) La docente a través de la ficha de evaluación motivo a los	a reconocer, entender y corregir equivocaciones, lo que le permite darse cuenta si comprendió o no el tema y así dirigir su trabajo. (Vera, 2022) La estrategia de metacognición es guiada por la docente para ayudar a los estudiantes a enfrentar el ensayo y error como parte del aprendizaje. (Machain, 2024) La autoevaluación se centra en la evaluación del desempeño individual del estudiante, identificando fortalezas y dificultades a mejorar de su aprendizaje (González et. al. 2024)	retroalimentación mediante sugerencias, acompañamiento oportuno y recomendaciones. Empleo un recurso que promovió que los estudiantes brinden respuestas ante las preguntas metacognitivas. Proporciono las fichas de autoevaluación. Esto dio lugar a que mejoren y valoraren el desempeño de sus producciones textuales. Como afirma Vera (2022) la retroalimentación dirige al estudiante a identificar y ratificar errores con el fin de mejorar su trabajo. Machain (2024) destaca el empleo de estrategias metacognitivas que ayudan al estudiante a reconocer y enfrentar la equivocación como parte del aprendizaje. González et. al. (2024) la autoevaluación es la oportunidad para que
--	--	--	--	--	--

161

			retroalimentación efectiva para la corrección de inmediata. DEGO16 La docente guio la redacción de los estudiantes retroalimentándolos con indicaciones precisas y oportunas para su mejora. DEGO17 La docente brindó aspectos a mejorar mediante la retroalimentación, lo ayudo a los estudiantes efectuar las correcciones a tiempo.	estudiantes a contestar con sinceridad en función al desempeño de sus producciones escritas que realizaron. (DEGO4, DEGO6, DEGO8, DEGO 10, DEGO12, DEGO14, DEGO16, DEGO17)	el estudiante reconozca como se desempeñó en su aprendizaje. De este modo es fundamental que en la evaluación se reflexione sobre el desempeño mediante las recepciones de retroalimentación, preguntas metacognitivas y la autoevaluación dado que asegura la mejora continua, reconocer lo aprendido, la autorregulación y autoevaluación de los estudiantes.
	Efectúa preguntas metacognición	DEGO4 La docente solicito la participación oral de los estudiantes para responder las preguntas metacognitivas empleando el recurso de la canchita preguntona. DEGO6 La docente menciona las preguntas de metacognición para cerrar la clase utilizando como recurso la canchita preguntona. DEGO 8 La docente formuló las preguntas de metacognición para dar cierre a la clase utilizando como recurso la canchita preguntona. GO 10 La docente formuló preguntas de metacognición mediante un recurso concreto de tal modo que llamo la atención de los estudiantes para la participación y el intercambio de ideas. DEGO12 La docente genero un espacio de dialogo al presentar en un recurso concreto con las preguntas de			

162

			metacognición con el fin de que los estudiantes reconozcan y compartan al aula como se sintieron y que aprendieron. DEGO14 La docente promovió la metacognición voluntaria de los estudiantes dando uso de un recurso y destacando así las ideas y sentires de los estudiantes en el desarrollo de la clase. DEGO16 La docente propició en el aula un espacio para la metacognición, apoyándose de un recurso donde le permitió identificar el sentir de los estudiantes a través de sus respuestas. DEGO17 La docente cerro el proyecto mediante las preguntas metacognitivas apoyada del empleo de un recurso concreto, de tal forma que los estudiantes compartieron su experiencia y sentir en su aprendizaje.		
		Brinda una ficha para la autoevaluación del producto.	DEGO4 La docente detalló la ficha de autoevaluación promoviendo la reflexión en los estudiantes. DEGO6 La docente mostro con ejemplos como se debe resolver la ficha de autoevaluación. DEGO8 La docente entregó la ficha de autoevaluación y menciona que deben		

163

			de marcar con una X los criterios que han considerado en su producción. DEGO10 La docente distribuyó una ficha de autoevaluación y explico cómo deben completarlo de tal forma que reflexionen con lo que realizaron en su escrito. DEGO12 La docente repartió una ficha de autoevaluación a cada estudiante y detallo que deben de marcar con una x de acuerdo con lo que han realizado. DEGO14 La docente dio a los estudiantes una ficha de autoevaluación y explico de forma sencilla los criterios que se van a evaluar en la hoja. DEGO16 La docente proporciono a cada estudiante una ficha de autoevaluación, guio como deben de marcar asegurándose que los estudiantes reflexiones sobre lo que han producido. DEGO17 La docente dispuso de una ficha de autoevaluación para los estudiantes y guio como deben completarlo.			
--	--	--	---	--	--	--

164

Anexo 15: Matriz de triangulación

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FUENTES DE INFORMACIÓN			COINCIDENCIAS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	SÍNTESIS INTEGRADORA
		F1: MATRIZ DE DIARIOS DE CAMPO	F2: MATRIZ DE GUÍAS DE OBSERVACION	F3: MATRIZ DE LISTA DE COTEJO			
Aprendizaje Basado en Proyectos	Preparación	En la subcategoría de preparación, la docente mostró dos casuísticas en papelógrafos para dar a conocer el desafío, explicó el propósito del proyecto haciendo uso de un PPT. Todo ello, favoreció que los estudiantes reconozcan la problemática y la asocien con su realidad. Como afirma, Minedu (2020) la problemática surge de una situación real y cercana al entorno del estudiante. Por consiguiente, es fundamental	En la subcategoría de preparación la docente presentó la problemática mediante dos casuísticas usando papelógrafos, dio a conocer el propósito del proyecto por medio de un PPT. Todo lo antes dicho, fomento que los estudiantes reconozcan una situación cercana a ellos. Rodrigo & Ibarra (2023) sostiene que una problemática motiva a los estudiantes resolver situaciones de contextos reales. Por tanto, es	En el desarrollo de la subcategoría de preparación, la docente expuso la problemática en papelotes. Y a través de un PPT comunicó el propósito del proyecto. Lo mencionado, permitió a los estudiantes entender que la problemática está relacionada a la producción de textos narrativos. De esta forma, Lema-Paucar & Calle-García (2021) mencionan que, frente a una problemática, se generan propuestas de solución. Por	La docente implementó como estrategia el empleo de papelotes para explicar la problemática contextualizada y presento el propósito del proyecto en un PPT garantizando que los estudiantes comprendan la relación que guardan ellos con la situación problemática.	La problemática fomenta un aprendizaje participativo centrado en la solución a situaciones concretas y vinculados a la realidad. (Rodrigo & Ibarra, 2023)	Las actividades propuestas y detalladas en el plan de acción para el desarrollo de la preparación integran materiales concretos como; un papelote con la problemática. Además, de materiales digitales como la proyección del propósito. A partir ello, los estudiantes lograron captar la problemática de la producción de textos narrativos. Por ello, Rodrigo & Ibarra, (2023) sostiene la importancia de impulsar el aprendizaje

165

		que, en la preparación la problemática sea contextualizada y se presente el propósito, puesto que avala la interiorización.	fundamental en la preparación se desarrolle una problemática, se establezca propósito, puesto que impulsa a pensar y asimilar el aprendizaje.	tanto, es fundamental que en la preparación se contextualice la problemática y se presente un propósito, porque aseguran el entendimiento y orientación del aprendizaje.			basado en soluciones de situaciones auténticas. Estos planteamientos se encuentran sustentados por Rodrigo & Ibarra (2023) quienes afirman que en la preparación intervienen diversos elementos como la presentación de una problemática debido a que ayuda a sentar los bases del proyecto y el entendimiento del reto de la problemática.
	Formulación	En el desarrollo de la subcategoría de formulación la docente solicitó la participación de los estudiantes para la construcción de la pregunta representativa del proyecto. Como afirma Verdugo (2023) una vez	En la subcategoría de formulación la docente recapituló la problemática y motivo a los estudiantes a participar lo que llevo a la construcción de la interrogante del proyecto. Todo lo expuesto contribuyo que	En la subcategoría de formulación la docente para establecer la pregunta representativa del proyecto invitó a los estudiantes a brindar sus ideas y con los aportes se formuló la interrogante. Todo ello, facilito	La docente uso como estrategia una pregunta guía para la construcción de la pregunta representativa del proyecto. Ello ayudo a incentivar la participación de los estudiantes con sus aportes. Seguidamente, anuncio que al culminar el proyecto elaborarían la	La pregunta impulsa un proyecto desafiante, con el fin de alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes promoviendo el desarrollo de competencias. (Farfán, 2021)	Las actividades presentadas en el plan de acción por la docente para la formulación estuvieron compuestas por la lectura guiada de la problemática y la formulación de una pregunta orientadora para la construcción

166

		determinado el tema es necesario formular una interrogante que oriente el desarrollo del proyecto. De este modo, es sustancial que en la formulación se plantee una pregunta central del proyecto y se comunique el producto final puesto que garantiza un reto que debe asumir el estudiante.	los estudiantes se familiaricen con el involucramiento de los textos narrativos. Como sostiene, Silva (2024) para llegar a la formulación de la pregunta se debe identificar una problemática concreta que se desea abordar. Por ende, es importante que, en la formulación, se construya una pregunta eje porque garantiza la resolución de la problemática.	que los estudiantes construyan la pregunta de la problemática vinculado con la producción de textos narrativos. Como señala Farfán (2021) el punto de inicio de un proyecto se da tras la definición de una pregunta que tiene como objetivo resolver un desafío logrando aprendizajes. Por ende, es importante que en la formulación tenga una pregunta representativa dado a que desafía al estudiante a buscar soluciones.	portada de un libro como producto final.		de la pregunta central del proyecto. Esta afirmación está corroborada por Farfán (2021) quien menciona que en la formulación se realiza el planteamiento de una pregunta representativa del proyecto, puesto que beneficia la orientación de los aprendizajes en los estudiantes.
	Planificación	En la subcategoría de planificación, la docente compartió la situación significativa a través de	En la subcategoría de planificación la docente planteó una variedad de lecturas guiadas, dinámicas y juegos	En el desarrollo de la subcategoría de la planificación la docente empleo cuentos, imágenes, además realizó	La docente como estrategia utilizo papelógrafos, imágenes sobres, lecturas guiadas, juegos y dinámicas con el fin de presentar la	El aprendizaje se torna significativo cuando el estudiante vincula o asocia el nuevo conocimiento con los anteriores y los emplea en	Las estrategias establecidas para el desarrollo de la planificación engloban la ejecución de juegos,

167

		cuentos en papelógrafos juntos con sus respectivas imágenes. Realizo diferentes dinámicas y juegos, se efectuaron preguntas socráticas y empleo como recurso concreto un cuadro con preguntas de planificación. Todo lo anterior, ayudó que los estudiantes vinculen la situación significativa con las temáticas de la producción de textos narrativos. Cerda y Jarquín (2023) el aprendizaje debe iniciar de situaciones significativas para potenciar sus habilidades orales, escritas y lógicas. Ministerio de Educación (2024) las preguntas	acompañados de material concreto y visual para motivarlos. Además, formulo preguntas socráticas para recoger los sabres previos y garantizar la comprensión. Presentó en la pizarra un cuadro con preguntas de planificación. Lo antes mencionado favoreció para que los estudiantes se conecten con el tema que se va a desarrollar. Otero-Potosí, et. al. (2023) menciona que el aprendizaje significativo consiste en vincular la información adquirida con las actividades generando la comprensión. Abello (2022) indica que las preguntas socráticas se centran en el	juegos y dinámicas para la situación significativa, así como preguntas socráticas. Utilizo como recurso un cuadro de planificación. Tollo ello favoreció que los estudiantes relacionen la situación significativa con la producción de textos. De acuerdo Halanoca (2024) el aprendizaje significativo cobra sentido para el estudiante cuando asocia los sabres previos con la información aprendida. Mamani (2022) afirma que estimular el pensamiento crítico a través de preguntas socráticas permite que el estudiante analice y genere	situación significativa, generando así el interés e involucramiento de los estudiantes. La docente como estrategia efectuó preguntas socráticas para fomentar la comprensión de la situación significativa a fin de que los estudiantes manifiesten sus ideas y lo relacione con sus saberes previos. La docente manejo como estrategia un cuadro plastificado que contenía preguntas de planificación provocando que los estudiantes estructuren sus ideas referentes a la producción de textos que van a realizar.	situaciones importantes. (Halanoca, 2024) Las preguntas socráticas incentivan la reflexión y el pensamiento crítico favoreciendo que el estudiante potencie sus capacidades. (Mamani, 2022) Los recursos concretos sirven como herramienta y complemento en el proceso de enseñanza debido a que afianza los aprendizajes. (Olaya, 2022)	dinámicas, lecturas de cuentos, materiales concretos como papelotes, imágenes, sobres y cartel plastificado. Además, del empleo de preguntas socráticas. De esta forma, favoreció que los estudiantes se conecten de una forma significativa con el desarrollo de la temática de los textos narrativos. Por ese motivo, Halanoca (2024) sostiene que el aprendizaje se convierte significativo cuando el estudiante conecta la información adquirida con sus saberes previos y lo aplica en momentos oportunos.
--	--	--	--	--	---	---	--

168

		socráticas brindan respuestas abiertas que incentivan a los estudiantes a realizar un análisis profundo sobre una problemática. Ruesta y Gejaño (2022) destaca la importancia de emplear recursos concretos para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, es importante que, en la planificación, se presente situación significativa, preguntas socráticas y recursos concretos porque debido a ello, se capta la atención, y se desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes.	diálogo reflexivo. Por su parte Cobeña-Napa (2024). menciona que los recursos ayudan en la enseñanza y aprendizaje. Por ende, es necesario que en la planificación se plantee una situación significativa, se realicen preguntas socráticas y se use recursos porque garantiza la articulación con el tema.	ideas propias. Olaya (2022) afirma que usar recursos fortalece el aprendizaje. Por ello, es necesario que en la planificación se emplee una situación significativa, preguntas socráticas y recursos porque asegura el interés, el razonamiento y motivación en los estudiantes.		Mamani (2022) refiere que reflexionar acerca de su aprendizaje por medio de preguntas socráticas fortalecen el pensamiento crítico dando lugar al estudiante a desarrollar su potencial de aprendizaje. Olaya (2022) menciona que el material concreto funciona como recurso y apoyo en el proceso de enseñanza para favorecer la consolidación de los conocimientos o contenidos. Estas posturas están fundamentadas por Halanoca, (2024), Mamani, (2022) y Olaya, (2022), quienes sostienen que la planificación reúne diversos componentes
--	--	---	--	---	--	--

169

							como el desarrollo de la situación significativa, preguntas socráticas y recursos concretos que propician el alcance de aprendizaje significativos.
	Investigación	En la subcategoría de investigación, la docente selecciona fuentes confiables de información, por ello, con antelación brindó enlaces de videos, imágenes, cuentos y fábulas en PDF. Otorga fichas informativas, seguidamente, propicia el análisis aplicando la técnica del subrayado. Condujo a los estudiantes a expresar sus conclusiones para asegurar el	En la subcategoría de investigación la docente realiza la búsqueda y selección de información (orales, escritas y digitales), por ende, envió link de videos, imágenes, cuentos y fabulas, luego proporciono a los estudiantes el contenido de forma verbal y mediante una ficha informativa. Para el análisis de la información oriento la aplicación de la técnica del subrayado.	En la subcategoría de investigación, la docente proporciona links de diversos videos, imágenes, textos narrativos en formato PDF relacionado al tema a desarrollar en clase para que los estudiantes previamente exploren la información. Además, repartió fichas informativas, guio la aplicación de la técnica del subrayado, promovió las conclusiones usando preguntas	La docente utilizo como estrategia la búsqueda y selección de información, que después represento en una ficha informativa, seguidamente explico y repartió aquella información para que los estudiantes analicen el contenido y apliquen la técnica del subrayado de las ideas principales. La docente como estrategia utilizo material concreto como papelotes para que los estudiantes señalen la información. También, realizo	La selección de información es un procedimiento que comprende organizar lo que se va a buscar como seleccionar fuentes confiables, emplear formas de correctas de búsqueda, y analizar la información recaba. (Zeballos & Pumacahua, 2023). Las conclusiones se construyen a partir del análisis general de la información. (Ambrocio, 2024)	Las estrategias determinadas en la investigación como el uso de fuentes escritas, orales y digitales permitieron recopilar información confiable los cuales proporcionó con anticipación los enlaces de videos, imágenes, fabulas y cuentos. Posterior a ello, entregó una ficha informativa donde dirigió el empleo de la técnica del subrayado. Realizó preguntas claves y se utilizó

170

		aprendizaje. Como parte del producto de la clase, repartió fichas de planificación, bosquejo y versión final. Todo lo expuesto dio pase a que los estudiantes estructuren sus ideas para que produzcan sus textos narrativos. Como afirma Zeballos & Pumacahua (2023) seleccionar la información es un proceso que requiere investigar en fuentes fidedignas para luego ser analizadas. Ambrocio (2024) sostiene que las conclusiones se construyen en base de la revisión general de la información. Como indica Cruzado 2022) el producto hace posible	Realizó preguntas sobre el tema. Entrego fichas de planificación y bosquejo para la producción de cuentos y fábulas. A partir de lo antes expuesto, contribuyo a los estudiantes estructurar las ideas y la intención comunicativa. Ante ello, De la Torre (2021) refiere la importancia de la autonomía del estudiante para la búsqueda de información. Zambrano et. al. (2022) resalta el rol protagónico del estudiante para realizar conclusiones tras haber buscado información. Pérez de Albéniz et. Al. (2021) afirma que la elaboración del producto integra conocimientos que responde de	mediante un recurso concreto. Y como producto final de cada sesión entrego una ficha de planificación y una ficha de bosquejo. Todo ello, aportó a que los estudiantes apliquen lo aprendido en sus redacciones de textos narrativos. Como sostiene Silva (2024) el docente es un facilitador de la información haciendo uso de recursos como lecturas y videos. Minedu (2020) manifiesta que las conclusiones son representaciones de razonamiento lógico que realiza un estudiante luego de estudiar una información. Castro (2022) menciona que al integrar los saberes previos como los conocimientos	preguntas para guiar la conclusión de lo aprendido, con la intención de afianzar el contenido en los estudiantes. La docente como estrategia desafió los estudiantes a aplicar lo aprendido a través de la producción de un texto. Entregando para ello, una ficha de planificación y luego una ficha de bosquejo para que los estudiantes estructuren sus ideas y comprendan lo que van a redactar.	El producto debe evidenciar lo aprendido y responder la pregunta planteada. (Pérez de Albéniz et. al. 2021).	material concreto para armar conclusiones, y se proporcionó una ficha de planificación y bosquejo. En consecuencia, se logró que los estudiantes desarrollen la capacidad de organizar y estructurar sus textos narrativos. Por ello, Zeballos & Pumacahua (2023) sostiene que elegir fuentes confiables es clave debido a que influye en la calidad de la información que se va a analizar. Ambrocio (2024), menciona que las conclusiones se elaboran en función de la revisión del contenido. Pérez de Albéniz et. al. (2021) expone que el producto refleja el
--	--	---	---	--	--	---	---

171

		evidenciar el progreso del estudiante al propósito de aprendizaje. Por tanto, es importante que en la investigación se seleccione información, se elaboren conclusiones y se concretice un producto porque se evidencia que el estudiante pone en práctica lo aprendido.	forma concreta la pregunta del proyecto. De esta manera, es pertinente que en la investigación se aplique la información recaba, usando fichas informativas, fichas de planificación, fichas de bosquejo y versión final en vista de que garantiza la organización de ideas de forma coherente en la producción de textos de los estudiantes.	adquiridos dan paso a la elaboración de un producto. Por consiguiente, es sustancial que, en la investigación, se busque información verídica y se analice, para que elaboren conclusiones sustentadas, que luego se traducirán en la producción de textos narrativos.			aprendizaje y da solución a la interrogante central. Estas perspectivas son respaldadas por Zeballos & Pumacahua (2023), Ambrocio (2024) y Pérez de Albéniz et. al. (2021), quienes destacan que la investigación articula componentes como la búsqueda y selección de información, las conclusiones de lo aprendido y la elaboración de un producto, lo que permite la consolidación de conocimientos demostrados en la producción de textos narrativos: cuentos y fábulas.
	Evaluación	En la subcategoría de evaluación la docente ofreció retroalimentación	En la subcategoría de evaluación la docente ofreció retroalimentación	En el desarrollo de la subcategoría de evaluación la docente brindo	La docente implementó como estrategia dar comentarios, sugerencias y	La retroalimentación es parte de práctica pedagógica donde la docente ofrece sugerencias a partir	Las actividades establecidas en el plan de acción por la docente para desarrollar

		n a los estudiantes sobre sus redacciones. Formuló preguntas metacognitivas incentivando la reflexión. Presentó una ficha de autoevaluación en relación con la producción de textos narrativos. Lo señalado anteriormente sirvió para que los estudiantes detecten puntos a mejorar. Como sostiene Núñez et al. (2024) la retroalimentación, permite reconocer incongruencias y como mejorarlas para garantizar el aprendizaje. Tovar (2022) enfatiza que la metacognición favorece la reflexión sobre como aprenden y que acciones pueden realizar para mejorar su desempeño.	n mediante sugerencias, acompañamiento oportuno y recomendaciones. Empleó un recurso que promovió que los estudiantes brinden respuestas ante las preguntas metacognitivas. Proporciono las fichas de autoevaluación. Esto dio lugar a que mejoren y valoraren el desempeño de sus producciones textuales. Como afirma Vera (2022) la retroalimentación dirige al estudiante a identificar y ratificar errores con el fin de mejorar su trabajo. Machaín (2024) destaca el empleo de estrategias metacognitivas que ayudan al estudiante a	retroalimentación en base a las redacciones. Realizo preguntas metacognitivas mediante el soporte de una canchita preguntona. Orientó la reflexión de manera consciente conforme a su desempeño para el registro de la ficha de autoevaluación. Todo ello, permitió que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño en la producción. Como afirma Imaicela (2025) intervenir a tiempo en el momento del desarrollo de los contenidos evita que los estudiantes establezcan información errónea. Hostia (2025) señala que pensar en cómo	aspectos a mejorar, en la retroalimentación de las redacciones de los bosquejos, para que los estudiantes puedan corregirlos, algunos de ellos fueron: Leí, tu cuento y verifique (...) coméntame, ¿Qué personaje figura en el nudo de tu cuento? ¿Tu personaje principal está presente en esa parte? ¿Qué problema tendrá tu personaje en el nudo? Entonces, ¿Cómo puedes agregarlo para que tu cuento tenga más sentido? Después, de la corrección de la ficha de bosquejo, se pasó lo a la ficha de versión final. Favoreciendo así a la capacidad de redactar, revisar y mejorar sus escritos. La docente como recurso uso la canchita preguntona para efectuar preguntas	de identificación de errores frecuentes de los estudiantes, con el objetivo que puedan corregirlos para lograr el aprendizaje esperado. (Núñez, 2024). La metacognición es la capacidad de conocer y comprender que proceso empleamos para aprender, esto incluye reflexionar acerca de aspectos relevantes vinculados al contenido. (Tovar,2022). La autoevaluación ofrece a los estudiantes la oportunidad de analizarse, reflexionar y tomar acciones sobre su aprendizaje. (Caba, 2022).	la evaluación comprenden materiales concretos como la canchita preguntona y la ficha de autoevaluación, así como el empleo de la retroalimentación formativa. Lo antes expuesto contribuyo que los estudiantes reflexionen sobre la práctica de la redacción. Con base en ello, Núñez (2024) menciona los docentes tiene que incorporar procesos de retroalimentación que posibiliten lograr aprendizajes, puesto que ayuda al estudiante a comprender que aspectos debe mejorar, que equivocaciones suelen tener y de qué forma puede mejorarlos. Tovar (2022)
--	--	---	---	---	---	---	--

173

		Caba (2022) la autoevaluación es una oportunidad que permite considerar acciones que reorienten su aprendizaje. A raíz de ello, es crucial que en la evaluación se efectúen la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación dado que valida que el estudiante mejore su proceso de aprendizaje.	reconocer y enfrentar la equivocación como parte del aprendizaje. Gonzáles et. al. (2024) la autoevaluación es la oportunidad para que el estudiante reconozca como se desempeñó en su aprendizaje. De este modo es fundamental que en la evaluación se reflexione sobre el desempeño mediante las recepciones de retroalimentación, preguntas metacognitivas y la autoevaluación dado que asegura la mejora continua, reconocer lo aprendido, la autorregulación y autoevaluación de los estudiantes.	aprendemos nos permite conducir nuestro aprendizaje de manera autónoma. Velásquez et. al. (2024) plantea que realizar una autoevaluación permite al estudiante pensar sinceramente sobre su desempeño escolar. Por ello, es relevante que en la evaluación se promueva la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación puesto que se asegura la mejora en la redacción, se genera la reflexión y la autonomía de los estudiantes.	metacognitivas sobre lo que aprendieron y realizaron en las producciones escritas con la finalidad que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de redacción. La docente utilizó como estrategia una ficha de autoevaluación, para que los estudiantes se evalúen de forma honesta e identifiquen los puntos que les faltó cumplir, de esa forma puedan reconocer los aspectos a mejorar en sus escritos.	menciona que la metacognición permite identificar y entender sobre cómo se aprende. Caba (2022) indica que la autoevaluación les permite a los estudiantes realizar una introspección reflexiva sobre su aprendizaje. Estas concepciones se encuentran sustentadas por Núñez (2024), Tovar (2022) y Caba (2022) quienes afirman que la evaluación integra varios componentes como la retroalimentación, la metacognición y la autoevaluación que respaldan al estudiante a reflexionar sobre su desempeño en la producción de sus textos.
--	--	---	---	---	---	--

--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 16: Registro fotográfico de la aplicación del ABP



175

