

UCUENCA

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura**

Producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia para fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural.

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

Autor: Juan Diego Plaza Patiño

CI:0104444302

Correo:jd0974p@hotmail.com

Directora: Mg. Victoria Eugenia Whasima Zhunio

CI:0101854925

Cuenca-Ecuador

03-octubre-2022

RESUMEN

Esta investigación es una propuesta de secuencia didáctica para fortalecer la lectoescritura mediante la producción de relatos autoficcionalizados contextualizados en los tiempos de pandemia. El abordaje teórico en este estudio concibe a la lectura y escritura como prácticas socioculturales, y en cuanto a la didáctica, está sustentado en la práctica situada de la enseñanza. La propuesta parte de la necesidad de atender las limitaciones lectoras y escriturales de niños de cuarto de básica ubicados en un entorno rural, así como de ofrecer un recurso para expresar la creatividad y situación emocional en torno a los nuevos escenarios. El estudio considera a los relatos autoficcionalizados como estrategia didáctica para estimular la expresión escrita y que responda al contexto actual de los estudiantes: pandemia, virtualidad. Por lo anterior, el objetivo del estudio, en general, fue comprender de qué modos una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalizados en el contexto de la pandemia puede fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural. Desde el punto de vista metodológico se realizó una investigación de tipo cualitativa, de corte intervencionista, basada en la aplicación de una secuencia didáctica sustentada en las teorías de: la acción conjunta de Sensevy (2007), las situaciones didácticas de Brousseau (2007), y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013). Se trabajó con una muestra por conveniencia de 13 alumnos y para la recolección de datos se utilizaron diarios de campo. Como primera fase se realizó una evaluación diagnóstica para identificar los niveles de comprensión lectora y producción escrita. Luego se desarrolló y aplicó la secuencia didáctica al grupo, y al finalizar su implementación se aplicó una evaluación final para identificar el avance o variaciones en lectura comprensiva y producción escrita. La principal conclusión obtenida fue que los alumnos que participaron en la intervención tuvieron un rendimiento considerablemente mejor respecto a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. Estos resultados apoyan la necesidad de un enfoque integral del sistema educativo para mejorar los resultados de lectoescritura de los niños durante la emergencia sanitaria.

Palabras clave: Lectura. Escritura. Relato. Autoficción.

ABSTRACT

This research is a proposal for a didactic sequence to strengthen literacy, through the production of autofictional stories contextualized in times of pandemic. The theoretical approach in this study conceives reading and writing as sociocultural practices, based on the situated practice of teaching. The proposal stems from the need to address the reading and writing limitations of fourth grade children located in a rural environment, as well as to offer a resource to express creativity and emotional situation around the new scenarios. The study considers autofictional stories as a didactic strategy to stimulate written expression and to respond to the current context of students: pandemic, virtuality. Due to the above, the objective of the study, in general, was to understand how a didactic sequence based on the production of self-fictioned stories in the context of the pandemic can strengthen literacy in children in the fourth grade of a rural school. From the methodological point of view, a qualitative, interventionist research was carried out, based on the application of a didactic sequence supported by the theories of: Sensevy's joint action (2007), Brousseau's didactic situations (2007); and, the composition of the didactic sequences of Díaz Barriga (2013). We worked with a convenience sample of 13 students, out of a total of 20, and field diaries were used for data collection, as well as the tests described above. As a first phase, a diagnostic evaluation was carried out to identify the levels of reading comprehension and written production. Then, the didactic sequence was developed and applied to the group, and at the end of its implementation, a final evaluation was applied to identify progress or variations in comprehensive reading and written production. The main conclusion obtained was that the students who participated in the intervention had a considerably better performance with respect to the results obtained in the diagnostic evaluation. These results support the need for a comprehensive approach to the education system to improve children's literacy outcomes during the health emergency.

Keywords: Reading. Writing. Story. Autofiction.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	9
ÍNDICE DE ANEXOS	10
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE	18
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Lectura y escritura como prácticas socioculturales	22
2.2 Lectura comprensiva.....	25
2.3 El relato y la autoficción como herramientas para la enseñanza de la lectura y escritura	
28	
2.3.1 El relato	28
2.3.2 Autoficción.....	30
2.4 Teorías didácticas	32
2.4.1 Teoría de la acción conjunta.....	32
2.4.2 Teoría de las situaciones didácticas.....	33

2.4.3	Secuencia didáctica.....	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA		38
3.1	Enfoque y diseño del estudio	38
3.2	Objetivos	40
3.3	Población y muestra.....	40
3.4	Estrategias de recolección de datos	40
3.5	Fases del estudio	41
3.5.1	Fase 1: diagnóstico	41
3.5.2	Fase 2: formulación e implementación de la intervención	42
3.5.3	Fase 3: Evaluación final	42
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	43
3.7	Estrategias de análisis de datos	44
CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS		47
4.1.	Diagnóstico inicial	47
4.1.1	Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: habilidades de lectura	48
4.1.2	Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: producción escrita.....	53
4.2	Descripción de la intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases	58
4.3	Componentes de la secuencia didáctica.....	58
1.	Fase I: Actividades de apertura.....	59

UCUENCA

2.	Fase II: Actividades de desarrollo	59
3.	Fase III: Actividades de cierre	60
4.4	Secuencia didáctica.....	60
4.5	Descripción de la secuencia didáctica.....	67
4.5.1	Fase I y II: Activación de conocimientos y actividades de apertura	67
4.5.2	Fase III: Actividades de desarrollo.....	70
4.5.3	Fase IV: Actividades de cierre	90
4.6	Evaluaciones finales y resultados	91
4.6.1	Análisis comparativo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final	98
4.7	Dificultades para el desarrollo de la propuesta	101
CONCLUSIONES.....		104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		108
ANEXOS		115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Habilidades de lectura	49
Tabla 2. Hallazgos comprensión lectora.....	50
Tabla 3. Resultados proceso de escritura.....	54
Tabla 4. Hallazgos producción escrita.....	56
Tabla 5. Esquema del diseño de intervención-Secuencia didáctica	60
Tabla 6. Creación del personaje hallazgos	73
Tabla 7. Espacio y tiempo hallazgos	75
Tabla 8. Hallazgos carta redactada por los niños	84
Tabla 9. Hallazgos relatos autoficcionalados	86
Tabla 10. Resultados de los relatos producidos.....	88
Tabla 11. Habilidades de lectura evaluación final.....	92
Tabla 12. Hallazgos comprensión lectora-Evaluación final	94
Tabla 13. Proceso de escritura evaluación final	96
Tabla 14. Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Habilidades de lectura”	98
Tabla 15. Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Proceso de escritura”	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Habilidades de lectura</i>	49
Figura 2 <i>Proceso de escritura</i>	55
Figura 5 <i>Evaluación del relato producido</i>	88
Figura 3 <i>Habilidades de lectura - Evaluación final</i>	92
Figura 4 <i>Proceso de escritura – Evaluación final</i>	97
Figura 6 <i>Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Habilidades de lectura”</i>	99
Figura 7 <i>Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Proceso de escritura”</i>	100

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ficha para crear el personaje del relato	72
Imagen 2. Ejemplo de personaje creado por un alumno.....	74
Imagen 3. Ejemplo del lugar creado por un alumno.....	76
Imagen 4. Formato para planificar la escritura del relato	77
Imagen 5. Ejemplo de estructura de un relato	78
Imagen 6. Ejemplo de carta creado por un alumno	82
Imagen 7. Ejemplo de fragmento de relato creado por un alumno.....	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Diarios de campo de las sesiones	115
Anexo 2. Evaluación diagnóstica	131
Anexo 3. Cuento: “Los días en los que todo se detuvo” (Portada y contraportada)	134
Anexo 4. Evaluación final	136
Anexo 5. Rúbrica para la evaluación diagnóstica	139
Anexo 6. Rúbrica para la evaluación final y la producción escrita	141
Anexo 7. Rúbrica para la evaluación de relatos autoficcionados	145
Anexo 8. Ejemplo de planificación de escritura.....	147
Anexo 9. Ejemplo de creación del personaje	148
Anexo 10. Ejemplo de creación del lugar	149
Anexo 11. Ejemplo de construcción del texto.....	150
Anexo 12. Ejemplo de carta	152

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Juan Diego Plaza Patiño en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia para fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 09 de octubre de 2022



Juan Diego Plaza Patiño

C.I: 0204444302

Cláusula de Propiedad Intelectual

Juan Diego Plaza Patiño, autor del trabajo de titulación "Producción de relatos autoficcionalizados en el contexto de la pandemia para fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 03 de octubre de 2022



Juan Diego Plaza Patiño

C.I: 0104444302

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la producción de relatos autoficcionalizados para el fortalecimiento de la lectoescritura en el contexto de la actual pandemia producida por el COVID-19. Más allá del nivel funcional, es necesario reconocer que la lectoescritura desempeñó un papel vital en la transformación del entorno que los estudiantes experimentaron en el transcurso de la emergencia sanitaria que el país enfrenta.

Durante la reciente y actual pandemia, todos los miembros de las distintas sociedades a nivel mundial han tenido que ajustar sus vidas, principalmente quedándose confinados en sus hogares, lo que claramente ha influenciado en la forma en que la enseñanza de la lectoescritura es impartida a los niños. La aplicación de la educación a distancia debido a la emergencia sanitaria, en la que se incluye el uso de plataformas en línea, proporcionó un mecanismo para garantizar la continuidad de la escolarización en todo el mundo.

En consecuencia, este estudio se centró en un aspecto del aprendizaje de los alumnos: la lectoescritura. Al explorar y evaluar las distintas producciones escritas y la lectura individual de los niños, es común observar dificultades en varios aspectos, como: coherencia, cohesión, ortografía, puntuación, lectura silábica, nivel de comprensión lectora deficiente y un hábito lector mínimo. Adicional a esto, en el contexto rural, donde se ubica la investigación, predominan los hogares disfuncionales, nivel educativo familiar mínimo, pobreza y ausencia de cuidadores en el hogar, lo que acrecienta los problemas de aprendizaje, aún más en el marco de la pandemia, pues en definitiva los niños se han visto aislados de actividades significativas que procuren desarrollar habilidades lectoescriturales para la vida.

Así mismo, las mediciones internacionales no son nada alentadoras. La prueba internacional PISA-D, aplicada en el 2017 y publicada en el 2019, implementada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) conjuntamente con la OCDE, evalúa tres competencias: lectura, cálculo y ciencias. En estas pruebas el 49.4% de los estudiantes ecuatorianos alcanzó el nivel mínimo (nivel 2) de habilidades en lectura. Por otro lado, el factor que más influye sobre

los resultados de los estudiantes ecuatorianos, según los hallazgos de la prueba internacional, es el socioeconómico, con una marcada diferencia entre los que asisten a colegios con más y menos recursos, lo que equivale a una diferencia de más de 3 años de escolaridad según el marco conceptual de PISA y PISA-D. Es preocupante también observar que en lectura hay una diferencia de 19 puntos entre el desempeño de los estudiantes de escuelas urbanas y rurales, lo que lleva a pensar que el contexto rural se encuentra más desprovisto de una verdadera educación de calidad.

En cuanto a las evaluaciones nacionales Ser Bachiller, referidas al dominio lingüístico, se observa que en el periodo 2018-2019 el nivel de los estudiantes de las instituciones educativas particulares y municipales se encontraba por encima de los 800 puntos sobre 1000, mientras que, en el ámbito público, los alumnos de educación fiscal urbana estaban cerca de los 771, y los de fiscal rural, en 764. Sin embargo, para el periodo 2019-2020, es preocupante que el nivel haya bajado drásticamente. De acuerdo a los datos, los estudiantes de las instituciones educativas particulares y municipales se encontraban entre los 785 y 790 puntos, mientras que los alumnos de educación fiscal, urbana y rural, alcanzaron los 730 puntos.

Teniendo en cuenta que, para los educadores, la pandemia de COVID-19 fue un desafío adaptativo y transformador por excelencia, surgió la necesidad de diseñar estrategias para que las diferentes áreas de formación, en este caso la lectoescritura, pudieran ser adaptadas a este nuevo escenario sin precedentes. En este contexto, el objetivo general de esta investigación consistió en comprender de qué modos la implementación de una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia puede fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural.

Desde el punto de vista metodológico, se realizó una investigación de tipo cualitativa, basada en un enfoque intervencionista, planteando una secuencia didáctica con pre y post-test al grupo. Se trabajó con una muestra por conveniencia de 13 alumnos, de un total de 20 estudiantes del curso elegido y para la recolección de datos se utilizaron diarios de campo, así como los test antes descritos. Es así que, para la consecución del objetivo antes mencionado, primeramente,

fue necesario diagnosticar el nivel de lectura comprensiva y producción escrita de los niños de cuarto de básica (pre-test); posterior a esto se procedió a diseñar una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia, para luego realizar el proceso de implementación y evaluación de la misma (post-test).

De acuerdo al enfoque sociocultural de la lectura y escritura que rige el marco teórico de esta investigación, en este estudio se considera fundamental el desarrollo de la autonomía, de la libertad y del pensamiento crítico, pues permite el desarrollo de la razón; la capacidad para expresar emociones y entender las de los otros, sin olvidar el papel de los contextos y las prácticas sociales en los cuales se desarrollan los individuos que, a su vez, condicionan los intereses y motivaciones para leer y escribir. Enmarcados dentro del enfoque descrito anteriormente, el relato y la autoficción se constituyen como estrategias didácticas claves de la propuesta pedagógica de esta investigación, pues se asientan en las experiencias de los estudiantes, su cotidianidad, entornos socioculturales y situaciones reales en los que se desenvuelven los educandos.

Por lo anterior, la presente investigación en el ámbito social se enfocó en potenciar la calidad de la educación lectoescritural en el contexto rural, por ende, se espera aportar para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual prevé que para 2030 todos los niños y jóvenes alcancen al menos el nivel 2 en Lectura y en Matemáticas al terminar la educación secundaria inferior (ORELAC/UNESCO, 2016). Así mismo, permitió potenciar la adquisición de la meta que el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-toda una vida, procura lograr: “Aumentar la cobertura, calidad, y acceso a servicios de educación, con pertinencia cultural y territorial, en zonas rurales: incrementar del 95,28 % al 96,4 % la tasa neta de asistencia ajustada a Educación General Básica en el área rural a 2021” (Plan Nacional de Desarrollo, 2017, pág. 81).

Como fin práctico, esta investigación permitió entregar una propuesta didáctica enfocada en el fortalecimiento de la lectoescritura desde la producción escrita de relatos contextualizados en tiempos de pandemia, los mismos que, mediante el uso de la autoficción (personajes ficticios),

dieron como principal resultado una mejora significativa en el aprendizaje de la lectura, sin embargo, en la escritura se continúa percibiendo dificultades especialmente en aspectos formales, como la gramática y caligrafía. Por otra parte, considerando el enfoque sociocultural de la lectura y escritura que rigió el estudio, este tipo de intervención brindó mayor oportunidad de involucramiento y desinhibición a los niños al momento de redactar, desde un personaje ficticio: experiencias vividas, emociones y sentimientos; es así que, en general, se materializó el objetivo del Currículo Nacional, el cual busca formar usuarios competentes de la cultura oral y escrita (Ministerio de Educación, 2016).

En definitiva, la creación de esta propuesta didáctica implicó un compromiso no solamente cognitivo, sino social, pues se trató de convertir la lectura y la escritura en herramientas de liberación, para desentrañar el mundo, interpretarlo, transformarlo; otorgando valor y reconocimiento a las experiencias y vivencias de los niños de los sectores alejados de las urbes, que corresponden a los sectores más desfavorecidos.

En cuanto a la estructura del trabajo, el primer capítulo contiene el estado del arte, donde se analizan los principales estudios, a nivel regional y nacional, relacionados con la producción de relatos y el aprendizaje de la lectoescritura en niños de educación básica, estudios que demuestran la importancia de intervenciones que busquen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora a través de la producción de relatos. Seguidamente, en el capítulo dos, se presenta el marco conceptual de las principales miradas teórico-metodológicas en las que se sustenta la investigación, pues se expone entre sus principales categorías a la autoficción, el aprendizaje de la lectoescritura, las teorías didácticas y la relación que puede establecerse entre sí.

En el tercer capítulo se expone el proceso metodológico llevado a cabo en la investigación, en donde se detallan el enfoque y el diseño de la investigación; asimismo, se exponen las respectivas estrategias y técnicas utilizadas para la recolección de datos, así como el método de interpretación.

UCUENCA

En el cuarto capítulo se describe la propuesta de intervención y la sistematización de cada una de las fases que componen la misma. Además, se presentan los principales resultados obtenidos en cada una de las fases, y se las discute respecto a los objetivos planteados para la investigación. Finalmente, se exponen las principales conclusiones a las que se ha podido llegar por medio de la ejecución de la investigación.

CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE

Como criterio de inclusión, se analizaron investigaciones que hayan sido publicadas hasta hace cinco años, que coincidan con los intereses del presente estudio, pero con objetivos diferentes. La forma de análisis de cada investigación se basó en la identificación y descripción de los principales objetivos, la metodología utilizada y los resultados obtenidos. El orden de presentación de los estudios inicia con las investigaciones internacionales y luego los estudios locales.

La primera investigación a nivel regional que se ha considerado relevante, tiene por título: “La autoficción en la narración escrita: Una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal” y fue llevada a cabo por Alzate (2020). El objetivo principal de la investigación fue diseñar e implementar una práctica pedagógica centrada en las narrativas de autoficción escrita, como mediación para la resignificación y la construcción de sentido de la realidad personal. Se utilizó el enfoque socio crítico y la metodología de investigación acción, recurriendo a técnicas como la autobiografía, grupos focales y de discusión, la fotografía como activador de la memoria, el registro anecdótico y los talleres; en ellos los estudiantes crean un personaje tanto con características individuales como ficticias; lo dibujan y le asignan nombre, luego relatan un hecho de su niñez desde su punto de vista para después asumir uno de los personajes y contarlo en tercera persona. Se destaca la relevancia de la construcción de heterónimos, como el vehículo para el auto reconocimiento, resignificación y construcción de mundos posibles. La investigación expone las siguientes conclusiones: la autoficción es una fuente de creación narrativa que promueve el reconocimiento de la experiencia personal, construyendo historias desde la memoria de la experiencia, resaltando la manera en que se materializa la subjetividad del autor a través de la narración, con mayor libertad al ser otro dentro de sí mismo. Por último, el estudio también concluye que en la reflexión y acción sobre la práctica pedagógica son necesarias las investigaciones desde el campo educativo, pues potencian las características de un maestro reflexivo, atento a las necesidades de su comunidad y a los cambios de la sociedad, dispuesto a repensar su praxis.

La investigación titulada “Relatando la vida fortalezo la lectoescritura” elaborada por Moreno (2018) tiene como objetivo general establecer el efecto del relato en el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de 8-9 años. En cuanto a la metodología utilizada, esta investigación se rige bajo el enfoque cualitativo y los principios de la investigación acción. Se utilizó una encuesta, diario de campo y documentos escritos. La propuesta de intervención pedagógica se basó en la realización de un proyecto de aula que se constituye a partir de la implementación de una serie de relatos, para lograr la comprensión y construcción de textos escritos que evidencien los gustos y la visión del mundo por parte de los estudiantes. El estudio emite las siguientes conclusiones: se logró motivar a los estudiantes en la producción y comprensión textual, siendo la influencia del relato de vida fundamental para el desarrollo de las producciones, fortaleciendo la producción escrita de los estudiantes. De la misma forma, los alumnos tuvieron la oportunidad de manifestar sus experiencias felices hasta las tristes, haciendo notorio el uso de recursos didácticos y lúdicos dentro de sus escritos para fortalecer las habilidades comunicativas esenciales. Esta investigación aporta conceptos sobre relato de vida, lectura, escritura, macroestructura, superestructura.

Además, la investigación titulada “La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, Sede B”, llevada a cabo por Caro y Lezama, (2016) tiene por objetivo evidenciar cómo desde la interacción entre los contextos sociales de los niños y las niñas de primer ciclo se posibilitan la construcción de relatos autobiográficos que aportan al mejoramiento de sus procesos de lectura y escritura. En cuanto a las técnicas de recolección de la información se utilizaron: diario de campo, encuesta, relatos orales y luego escritos. El plan de trabajo consistió en el desarrollo de relatos de forma secuenciada, se hizo un cronograma con un plan metodológico de intervención donde se organizaron las actividades y los temas por fecha, cada una con su objetivo general, objetivos específicos y competencia, con una secuencia que permita ver el proceso de las creaciones. Una de las conclusiones más importantes fue lograr que las actividades relacionadas a la lectura y escritura dejen de ser actividades descontextualizadas, lineales, brindando otro enfoque y transformándose en actividades placenteras desde las cuales, aparte de alfabetizar al

estudiante, se fortalece su subjetividad, personalidad y la relación con los otros. De la misma forma, se evidenció que al considerar los conocimientos construidos en los contextos sociales de los niños y las niñas en la enseñanza-aprendizaje, mediante la escritura de autobiografías se posibilita la mejora de los procesos de lectura y escritura. Esta investigación aporta conceptos sobre relato, autobiografía, relación contexto social-escuela.

La investigación titulada “Procesos creativos con la literatura como mediación cultural” llevada a cabo por González (2016) tiene por objetivo analizar la incidencia que tiene la literatura infantil en el aula de clase, en relación con el fortalecimiento de procesos creativos en los niños de segundo grado a partir de la implementación de una serie de talleres literarios. El resultado de esta investigación arroja que, desde la mediación con la literatura, se puede potenciar la imaginación y consecuentemente motivar a los niños a escribir producciones propias. El estudio se elaboró teniendo en cuenta las características de la investigación-acción, registros en diarios de campo, diseño de una encuesta trabajada en forma oral y personalizada, diseño de varios talleres literarios. El aporte que hace este trabajo a la presente investigación se encuentra en la estructura y organización del trabajo de campo, la cual muestra una interesante propuesta para la recopilación de datos. De la misma forma, las conceptualizaciones sobre procesos de mediación de lectoescritura resultan enriquecedoras para ampliar el enfoque de este estudio.

En cuanto a los antecedentes locales, es posible destacar los siguientes:

La primera investigación a nivel nacional que se ha considerado relevante tiene por título “El relato infantil para la iniciación de la lectoescritura en niños de primer grado” y fue llevada a cabo por Sánchez (2019). Su objetivo principal fue determinar el aporte de los relatos infantiles, según la perspectiva de los docentes, en la iniciación de la lectoescritura en los niños de primer grado. El enfoque de la investigación fue de corte cualitativo porque se trata de una investigación de carácter social, además, utiliza la recolección y análisis de datos de forma cualitativa y cuasi experimental, para responder a las preguntas de investigación. Esta investigación concluye que los relatos infantiles y la lectoescritura mantienen una cercana

relación al desarrollar la imaginación, vocabulario, por ser considerados un recurso didáctico para desarrollar procesos de lectura y escritura; así mismo se destaca que los relatos favorecen el desarrollo del pensamiento lógico y potencian la imaginación, beneficiando así al proceso de la lectoescritura de los niños.

El estudio titulado “Las ilustraciones para la producción de relatos cortos en los estudiantes de octavo año” llevado a cabo por Cusquillo (2018) tiene por objetivo determinar cómo la aplicación de ilustraciones puede favorecer la producción de relatos cortos en los estudiantes. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de corte no experimental y de carácter descriptivo. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta y una rúbrica de evaluación para las producciones escritas; a partir de los resultados obtenidos se concluyó que las ilustraciones dotadas de información suficiente para representar un argumento narrativo, permitieron obtener un cuento corto de aceptables características creativas y estructurales; por eso se recomienda que se escojan actividades e ilustraciones que puedan ayudar a desarrollar la escritura creativa.

Como se puede observar, los estudios enfocados en la producción de relatos como estrategia didáctica han demostrado que esta puede ser una herramienta válida para fortalecer la lectoescritura. Sin embargo, no se han identificado estudios en niños de un contexto rural que se encuentren concluyendo el nivel elemental donde se haya aplicado como estrategia de fortalecimiento de la lectoescritura la construcción de relatos autoficcionalados. En este sentido, esta investigación pretende ser una contribución a dicha área temática.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Leer y escribir son actividades complejas, pero fundamentales, de las cuales dependerá el hecho que el individuo siga aprendiendo por el resto de su vida. Sin embargo, más allá de los procesos psicológicos y tareas lingüísticas que implican el entramado del aprender a leer y escribir, se encuentran las prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad y contexto (Cassany, 2006).

Por consiguiente, la lectura como herramienta sociocultural de construcción del conocimiento, ha sido considerada como elemento fundamental para mejorar la comunicación, pero, principalmente, el estilo de vida de los sujetos y potenciar la formación de un buen ciudadano (Carlino, 2014). Es por ello que, el enfoque sociocultural que concibe a la lectura y escritura como prácticas sociales (Robledo, 2010) es el componente teórico sobre el que se posiciona la mirada investigativa de esta propuesta.

Por todo lo anterior, es primordial reconocer la relación entre los contextos sociales de los alumnos, sus experiencias y motivaciones para leer y escribir, y al mismo tiempo pensar en fortalecer la lectoescritura. De este modo, el marco teórico empieza describiendo a la lectura y escritura como prácticas socioculturales, eje principal del proyecto; seguido de diferentes alternativas para la enseñanza contextualizada de la lectura y escritura: relato y autoficción, y finalmente se describen las teorías didácticas que rigen la propuesta y los fundamentos relacionados a lo que se comprende como secuencia didáctica.

2.1 Lectura y escritura como prácticas socioculturales

La comunicación está en todo y es todo; desempeña un papel esencial en la vida social de los individuos, como el aire o la comida en su vida biológica. No es exagerado decir que una persona pasa la mayor parte de su tiempo activo en comunicación. Las personas pueden comunicarse en muchos niveles, por muchas razones diferentes, y la experiencia cotidiana muestra que no hay duda de que la comunicación es inherente al ser humano, y que esta función también se manifiesta en dos procesos: leer y escribir. Como es conocido, cuando los individuos

leen se comunican con un lugar y tiempo definido, incierto, posible o imposible, vínculo con el sustento, medio de desarrollo y progreso cultural, social, económico, científico, etc. Si se combina este proceso con la escritura, aporta grandes beneficios, ya que permite el transporte de la información recibida, convirtiéndose en una herramienta de aprendizaje, a partir de lo leído, para difundir nuevos mensajes (Valverde, 2014).

Es necesario realizar una descripción sobre las principales definiciones de lectura y escritura, contrastarlas y puntualizar el enfoque sociocultural que afianza esta investigación.

Como primera tesis, Goodman (1996) afirma que “leer requiere de procesos mentales complejos. La lectura está considerada como una manifestación natural del lenguaje en la que están implicadas habilidades como la interpretación, la memoria, la organización y la evaluación” (p. 92).

Por su parte, Escoriza (2003) define a la lectura como: “una habilidad compleja que se puede fraccionar en subhabilidades más simples, las cuales deben ser enseñadas en una secuencia determinada” (p. 10). En consecuencia, para el autor, la lectura es un proceso basado en el conocimiento del código, pues afirma que la decodificación de las palabras asegura la comprensión lectora.

Entonces, se puede observar que han existido varias concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura, enmarcadas en las capacidades lingüísticas y verbales del sujeto, las cuales se han ido modificando al transcurrir el tiempo. Es así que Solé (2014) expone que en un principio se vinculaba la enseñanza de la lectura a la mera decodificación de textos. Bojorque (2004), desde un enfoque sociocultural, complementa y añade: “la lectura es una herramienta que ayuda al desarrollo personal, social y cultural que refuerza a la sociedad para enfrentar los procesos de globalización, aculturación e individualización” (p. 34).

Cassany (2006) refuerza este enfoque, pues afirma que más allá de los usos cognitivos, la lectura y escritura son prácticas socioculturales propias de cada comunidad, que cambian o se modifican a través del tiempo y las circunstancias, según la evolución de la cultura y la sociedad.

“Leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales; también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, pág. 38).

En efecto, la comunicación humana pasa a través del lenguaje con elementos adicionales lingüísticos, translingüísticos, metalenguajes y no lingüísticos, así como elementos orales (escucha del habla), escritos (lectura y escritura) y gestuales. El lenguaje se compone de componentes formales, contenido y uso, entre los cuales el determinismo mutuo actúa en conjunto. Estos componentes del lenguaje se adquieren y desarrollan como un proceso en el lenguaje hablado y escrito (Guarneros & Vega, 2014).

El impacto de la escritura en los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes ha sido considerado por varios modelos teóricos y ha sido confirmado por muchas investigaciones durante las últimas décadas. La función epistémica de la lectura también es bien conocida: permite no solo acceder a la información, sino también transformarla en conocimiento. Leer y escribir son algunas de las técnicas más poderosas disponibles para aprender y pensar (Miras, Solé, & Castells, 2013).

La lectura y la escritura son actividades complejas, fundamentales para la adquisición de conocimientos organizados en torno a una cultura y, por tanto, vitales para el desarrollo exitoso de la sociedad. La adquisición de estos dos procesos lingüísticos ocurre después del aprendizaje del habla, por lo que es importante trabajar en las habilidades del lenguaje oral antes de comenzar a aprender códigos escritos. Leer y escribir son dos funciones esenciales mediante las cuales los seres humanos establecen conexiones con el mundo que les rodea y crean significados; en definitiva, le permiten estar en contacto con su realidad y ampliar sus conocimientos (Núñez & Santamarina, 2014).

La lectura y la escritura son habilidades útiles que se aprenden de manera sistemática y clara dentro del contexto escolar. De hecho, gran parte del esfuerzo de los docentes se dedica a su adquisición. A pesar de los diferentes métodos y prácticas para enseñar a leer y escribir, la mayoría de los niños dominan estas habilidades de manera efectiva y relativamente rápida (Guzmán, Correa, Arvelo, & Abreu, 2015).

Formar a los estudiantes en la enseñanza formal de la lengua escrita y promover significativamente el desarrollo de la expresión oral es una de las tareas más difíciles durante su carrera profesional en el desarrollo de habilidades, especialmente en los primeros años de educación primaria en lectura y escritura. Cabe destacar que la adquisición de estas prácticas es necesaria y puede considerarse ineludible para la asimilación de conocimientos y el desarrollo de determinadas habilidades en las distintas disciplinas del currículo (Pérez Ruíz & La Cruz Zambrano, 2014).

En este contexto, las llamadas tareas híbridas, es decir, aquellas que requieren lectura y escritura y que presentan características de comprensión y producción del habla, son particularmente interesantes por su potencial impacto en el aprendizaje. La elaboración de un informe, resumen o síntesis de varios textos implica el uso integrado de las funciones cognitivas involucradas en la lectura y la escritura. En las tareas híbridas, la combinación de los dos proporciona un enfoque alternativo que promueve la reflexión y el aprendizaje. Este potencial epistémico radica, al menos en parte, en la posibilidad de utilizar un proceso iterativo más que lineal en su expansión. Al realizar viajes recurrentes entre el texto fuente y el propio texto, la información se comprende, elabora, integra y organiza en un proceso que puede dar lugar a revisiones más o menos significativas de los conocimientos con los que se trabaja (Miras, Solé, & Castells, 2013).

2.2 Lectura comprensiva

La comprensión lectora requiere procesos cognitivos de orden superior para comprender y analizar la información presentada en los textos. Por tanto, podemos inferir que la comprensión lectora incluye habilidades que exponen a los alumnos al desarrollo progresivo del pensamiento

crítico. Las actividades de lectura extensivas y críticas involucran el pensamiento de segundo orden para analizar, evaluar y reconstruir información (Acuña & López, 2017).

La lectura es un proceso en el que continuamente se hacen hipótesis para luego confirmarlas. Las predicciones son una de las estrategias más importantes y complejas que intervienen en el proceso de comprensión lectora, porque es a través de su verificación y estructuración que construimos la decodificación y la comprensión inicial. A partir del modelo interactivo de lectura, es posible inferir que las predicciones consisten en plantear hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que se encontrará en el texto, a partir de la interpretación que se va a construir a partir del texto por medio de lecciones, conocimientos previos y experiencia del lector. Por lo tanto, si la predicción implica formular preguntas, entonces la comprensión está involucrada en la respuesta a estas preguntas. Cuando el individuo lee, cuando escucha a un hablante, cuando se relaciona a través de la comunicación verbal y no verbal, constantemente se hace preguntas y suposiciones. En la medida en que dicho individuo responda y verifique estas hipótesis, estará en proceso de comprensión (Rienda, 2018).

Se puede hablar de diferentes niveles de comprensión: comprensión primaria, que implica asimilar los elementos que dan sentido a enunciados simples, y comprensión profunda, que está más allá de la comprensión, donde uno puede encontrar serias dificultades si no tiene antecedentes culturales, conocimientos básicos del tema de la lección y carece de juicio personal y pensamiento crítico (Carmona & Martínez, 2012). Entonces, si se desea lograr el objetivo final de la lectura, se deben implementar algunas de las sugerencias:

- Lea diariamente libros de estudio, literatura, revistas y periódicos.
- Ejercitar el pensamiento lógico, a través de juegos mentales o, con suerte, ejercicios de ajedrez, ya que este consejo puede ser encontrado particularmente interesante.
- Anotar palabras desconocidas y buscar su significado para aumentar el vocabulario.
- Adquirir conocimientos de cultura general en la medida de lo posible en historia, geografía, política, religión, etc.

A menudo, los problemas de comprensión de los estudiantes radican precisamente en una predicción no confirmada que no recuerdan haber realizado, y en la imagen mental que tienen de lo que están leyendo. Las diferencias en la interpretación de la misma historia reflejan la forma en que proyectan su propio conocimiento y sistemas de valores en su comprensión del texto. A veces, cuando los estudiantes se dan cuenta del error, no saben dónde ocurrió la ruptura y, por lo tanto, no pueden solucionarlo. Por tanto, si la información presentada en el texto es coherente con las hipótesis esperadas, el lector es capaz de seguir construyendo el significado global del texto y, en definitiva, integrarlo en su conocimiento, utilizando una variedad de estrategias. En dicho diálogo o proceso, se crean nuevos conocimientos y se aprenden nuevas ideas relevantes de una lección, además de vincularlas con ideas existentes, generalmente a través de algún tipo de diálogo o enfoque interdisciplinario (Rienda, 2018).

Desde una perspectiva pedagógica, según Allende y Condemarín (1999), basados en la taxonomía de Barret, sostienen que dicha comprensión sigue la siguiente sucesión: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación. Parodi (2008), en cambio, desde la lingüística, describe niveles de procesamiento de un texto o discurso con el fin de comprenderlo a plenitud: reconocimiento de letra e integración de sílabas; decodificación de palabras; decodificación sintáctica; decodificación de proposiciones e integración temática en representaciones discursivas coherentes.

Cassany (2006), por su parte, desde una concepción sociocultural del análisis del discurso, sostiene que existen tres niveles de comprensión lectora: leer las líneas, leer entre las líneas y leer tras las líneas. Estos procesos se centran en la relación del sujeto y sus propósitos sociales para desentrañar lo que esconden los discursos, pues “cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía” (Cassany, 2006, pág. 32).

Lerner (1997) agrega que las prácticas sociales, entre las cuales se incluye la escritura, deben convertirse en objeto de enseñanza situada relacionada con la realidad del sujeto. Es decir, se

deben definir los aprendizajes tomando en cuenta el contexto del sujeto. Por ello, se constituyen en “contenidos en acción”, es decir, aprender en situaciones reales y contextualizadas.

Afianzando lo anterior, Cassany (1999) coincide en que la escritura, como práctica sociocultural, está condicionada por la intención que un individuo tiene mientras escribe; el contexto en el que surge la producción escrita; la forma en que está estructurado el texto; y las particularidades que dependen de cada escritor. Sin olvidar que en la producción escrita se debe considerar la planificación, corrección, redacción, elaboración de borradores, como el producto final (Cassany, 2002).

De acuerdo a esta postura teórica, y el enfoque sociocultural de la lectura y escritura que rige esta investigación, se considera fundamental el desarrollo de la autonomía, de la libertad y del pensamiento, pues permite el desarrollo de la razón, la capacidad para expresar emociones y entender las de los otros, sin olvidar el papel de los contextos y las prácticas sociales en los cuales se desarrollan los individuos que, a su vez, condicionan los intereses y motivaciones para leer y escribir.

2.3 El relato y la autoficción como herramientas para la enseñanza de la lectura y escritura

Enmarcados dentro del enfoque sociocultural, el relato y la autoficción se constituyen como estrategias didácticas claves de la propuesta pedagógica de esta investigación, pues se enmarcan en las experiencias de los estudiantes, cotidianidad, entornos socioculturales y situaciones reales en los que se desenvuelven los educandos.

2.3.1 El relato

Narrar hechos y acontecimientos, reales o ficticios, es una herramienta común de los seres humanos presente en todos los espacios sociales (Betancourt et al., 2018). Por lo anterior, el relato, como un tipo de texto literario donde la narración permite la exteriorización de las vivencias del ser humano, se asocia a la narración como una forma

atractiva de contar historias ya sea de manera oral o escrita, enmarcadas en situaciones reales o imaginarias (Otárola & Crespo, 2016).

El tipo de objetivos que se pueden plantear a través del uso del relato son múltiples, desarrollando habilidades, hábitos y actitudes de tipo imaginativo, creativo, comunicativo, interactivo. Algunas de las habilidades y actitudes que la construcción de relatos favorece, entre otras, son: inventiva e imaginación, creatividad, motivación, habilidades comunicativas de espontaneidad y desinhibición de los sujetos (De la Torre, 2003).

Por otra parte, dentro de los aspectos emocionales y educativos, De la Torre (2003) sostiene que “el relato, al igual que el juego, el diálogo analógico, el arte o la reflexión sobre la adversidad, tienen la virtualidad de ser utilizados como terapia, como desarrollo social, como crecimiento personal y por supuesto como estrategia didáctica” (p.10).

Desde un enfoque filosófico de la experiencia, Larrosa (2009), indica que: “el relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, el narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentido que construimos con nuestra vida” (p. 56).

En consecuencia, los relatos, orales o escritos, son una forma de expresión social que permite al individuo, a través de lo leído, de lo escrito, oralizado o escuchado, exteriorizar y dar a conocer su paso por la vida, su historia. De la misma forma le permite entenderse y descubrirse a sí mismo, y al otro (Betancourt, et al., 2018).

Por otro lado, la autoficción, neologismo estructurado por Serge Doubrovsky en 1977, implica, según el escritor, “una ficción de acontecimientos y de hechos estrictamente reales” (Possi, 2014, pág. 150). Se enmarca en lo conocido como las “escrituras del yo”, siendo una posibilidad de auto-referenciarse a través de producciones escritas, donde el escritor se muestra tras un yo ficticio para no ser reconocido, sin embargo se permite mostrar pistas, para poder mostrar yo íntimo a los demás, así se posibilita el crear un ser que pueda ser narrador y también personaje (Alberca, 2007).

Por lo anterior, la autobiografía y la ficción, dan lugar a nuevas formas de escritura: la autoficción. Esta se concreta en muchos casos en la creación de numerosas versiones autoficticias del escritor, que trascienden aún más las concepciones de lo empírico y lo fabulado, lo autobiográfico y lo ficticio (Possi, 2014).

Entonces, el relato escrito al que se hace referencia en esta investigación, es una narración autobiográfica entrelazada con la ficción, en la que las vivencias y las mismas experiencias de cada sujeto, atraídas desde la memoria, se mezclan, convirtiéndose en la esencia del relato escrito. A esto Larrosa (2009) define como la escritura desde la experiencia, pero no de lo que pasó, sino de la experiencia del sujeto sobre lo que pasó.

Ahora bien, estos relatos permiten satisfacer un deseo muy humano de liberarse de experiencias, recuerdos, tal como plantea Alberca (2005): “el personaje que interpreta el relato de autoficción forma parte de la humanidad, y a través del relato da respuestas a sus problemas; no a los pequeños problemas cotidianos, sino a los más profundos, aquellos que comparte con el resto de los seres humanos” (p. 95).

Contrario a una enseñanza universal o instrumental de la lectura y la escritura, la idea de leer y escribir desde las experiencias vividas: relatos autoficcionalados, resulta fundamental para este estudio, puesto que se propone a los estudiantes escribir sobre lo que ellos han experimentado, sobre lo que han sentido y “les ha pasado” o “les pasa”, para liberarse de lo que guardan o simplemente para exteriorizarlo.

2.3.2 Autoficción

La autoficción, como mencionamos más arriba, es un término utilizado por primera vez por el escritor francés Doubrovsky (1977) en su novela *Fils* para distinguir su obra de otras formas de escritura creativa, por un lado, y de las formas directas de autobiografía, por otro. En los cuarenta años siguientes continuó desarrollando su aplicación de una práctica autofictiva, mientras que un número creciente de otros académicos y escritores franceses contribuyeron a refinar y complicar su comprensión teórica de la misma (Dix, 2018).

La descripción de Doubrovsky de las diferencias entre autobiografía y autoficción ha inspirado el debate entre críticos literarios, periodistas y autores en Francia durante las últimas tres décadas. Muchos han cuestionado si la autoficción es de hecho diferente de la autobiografía, criticando la afirmación de Doubrovsky de que la autobiografía está "reservada a las personas importantes de este mundo". Sin embargo, "la ficción, de acontecimientos y hechos estrictamente reales" se ha convertido en la definición de trabajo de la autoficción, y la "aventura del lenguaje" ha llegado a describir su estilo innovador (Pitcher, 2011). Por otro lado, la definición también invita a una mayor interpretación. Es una explicación paradójica y complicada de un género que sigue eludiendo la clasificación. Del mismo modo, otros intentos de definir la autoficción suelen evitar establecer límites estrictos para el género.

La autoficción es un rompecabezas literario. Fue creada deliberadamente como un género nuevo y consciente, para ocupar el espacio entre la autobiografía y la ficción; sus textos son a menudo autoconscientes y autocríticos de su estatus en esta nueva categoría. En consecuencia, muchos autores y críticos que han abordado las diferencias entre la autoficción, la autobiografía y la novela se han esforzado por definir y distinguir la autoficción de otras formas de escritura. Han introducido un debate sobre si la autoficción es realmente nueva y han perseguido su posible lugar entre los géneros tradicionales. La definición de autoficción no es evidente; esta ambigüedad presenta un terreno inexplorado para los críticos, y quizás incluso una oportunidad para construir un nuevo género y explicar sus límites a los futuros lectores (Pitcher, 2011).

La autoficción se ha consolidado como uno de los ámbitos más abiertos y vivos de la literatura actual. Noción sutil de definir, ligada al rechazo del autor a la autobiografía, a las limitaciones o a los señuelos de la transparencia, se enriquece con sus múltiples extensiones al tiempo que resiste sólidamente los incesantes ataques a los que se ve sometida. Plantea cuestiones inquietantes para la literatura, sacudiendo las nociones mismas de realidad, verdad, sinceridad y ficción, y excavando galerías inesperadas en el campo de la memoria (Musitano, 2016).

Muchos críticos que se han acercado a la autoficción en los últimos treinta años la han analizado como género, en relación con la historia literaria y con otros géneros. En este sentido, la obra de Gasparini (2008), “Autoficción: Une aventure du langage”, intenta consolidar el lugar de la autoficción entre categorías literarias como la autobiografía y la ficción. Analiza su evolución desde una perspectiva histórica, explicando el contexto en el que Doubrovsky creó el neologismo, los críticos que analizaron el nuevo estilo y el impacto que la autoficción ha tenido en la comprensión del público de *l'écriture du soi*. Doubrovsky llega a la conclusión de que la autoficción es una forma de escritura compleja y, por tanto, difícil de definir, que carece de un pacto necesario entre el lector y el escritor, y que su estilo innovador es producto de nuestra comprensión evolutiva del yo, la psicología y la estética moderna.

2.4 Teorías didácticas

En cuanto a la didáctica, este estudio se sustenta en la teoría de la acción conjunta de Sensevy (2007), las situaciones didácticas de Brousseau (2007); y, la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013). A continuación, se describen estos planteamientos.

2.4.1 Teoría de la acción conjunta

La teoría de Sensevy (2007) enfatiza el rol de la acción didáctica y el juego didáctico que se centra en el conocimiento: “juego de aprendizaje”.

Según Sensevy (2007) la acción didáctica: “es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos” (p.6). Es decir lo que los sujetos realizan, planifican o programan en las instituciones educativas para llevar a cabo el proceso de enseña-aprendizaje: acción didáctica (Sensevy, 2007). De la misma forma, la acción didáctica es una situación cooperativa y comunicativa entre el docente y los alumnos. Dentro de esta relación e interacción didáctica conjunta acontecen las transacciones didácticas y el contrato didáctico que forman parte fundamental de las interacciones.

Para que la acción didáctica sea eficiente y cumpla tanto con las transacciones y el contrato didáctico, Sensevy (2007) propone el *juego didáctico*¹, ya que “puede suministrar un modelo pertinente para poner en evidencia ciertos aspectos del mundo social y de la actividad humana” (p.11). El juego didáctico, entonces, se concibe como un sistema entrelazado por juegos de aprendizaje o sucesión de momentos que intervienen en una sesión de enseñanza (Sensevy, 2007). El juego se desarrolla en cuatro categorías: definir, hacer devolución, regular e institucionalizar. Estas categorías permiten comprender cómo se construye el saber en las aulas (Sensevy, 2007).

En suma, la teoría de Sensevy (2007) enfatiza a la interacción entre los participantes del hecho educativo, el papel de la acción didáctica y el juego didáctico junto con el diálogo y la devolución como ejes de la construcción de conocimientos.

2.4.2 Teoría de las situaciones didácticas

Guy Brousseau (2007), a partir del estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, da cuenta que el estudiante se encuentra en un entorno en el cual tiene diferentes dificultades para lograr el aprendizaje significativo como: madurez cognitiva, currículo, métodos de enseñanza, complejidad del saber. Basado en lo anterior, Brousseau, plantea la Teoría de las Situaciones Didácticas. Para esto, Brousseau (2007) clasifica las situaciones didácticas, en distintos "momentos" para la aprehensión de un conocimiento. Momentos para el alumno: Situaciones de Acción. Situaciones de Formulación. Situaciones de Validación. Momentos para el profesor: Situación de Institucionalización.

Para describir la clasificación de las situaciones didácticas, primero partiremos con su definición. Brousseau (2007) afirma que “una ‘situación’ es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (p.17) que requiere conocimientos o esquemas previos y

¹ Según Sensevy (2007) el juego didáctico es el hecho educativo concebido como una especie de juego donde el docente da las cláusulas y parte de la información del juego, y el estudiante acepta entrar en el juego intentando descubrir las soluciones y ganar el mismo.

además es “un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que la considera como una herramienta” (p.17). En otras palabras, situación didáctica se define como las interacciones que se establecen entre el estudiante, el medio y el docente para que el alumno construya los aprendizajes de forma efectiva. Dentro de esta teoría Brousseau especifica dos tipos de situaciones: A-Didácticas y Didácticas.

En cuanto a la situación A-didáctica, esta se presenta dentro de la situación didáctica, no fuera, y se da cuando el alumno hace suya la misma, el docente toma distancia, no interviene, solamente guía, y permite que el alumno se apropie de la situación. En concreto, la situación A-didáctica se genera cuando se propone a los alumnos realizar determinada actividad y se le permite que actúe sobre esa situación, sin intervenir, permitiéndole que trabaje con sus conocimientos previos, adaptando los contenidos a ser aprendidos y los métodos constructivistas de enseñanza, construyendo una relación entre lo que se hace y lo que se obtiene (Brousseau, 2007).

En cuanto a la clasificación de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) estas se desglosan en: acción, formulación y validación. La primera situación, la acción, se da cuando el sujeto actúa o acciona sobre el medio, actividad o problema propuesto, partiendo de sus conocimientos previos, ayudado de reglas propias y retroalimentación de la información, con el fin de resolver la situación problema. La segunda situación, formulación, consiste en la interacción de los estudiantes donde formulan mensajes, es decir, interactúan y se comunican compartiendo sus experiencias en la toma de decisiones, esto permitirá la formulación de nuevas ideas o la modificación de las ya obtenidas con respecto a la fase de acción, así se constituye conocimientos a partir de la observación de acciones realizadas por terceros. Por último, la validación consiste en que el sujeto busca justificar y validar la estrategia o método de resolución utilizado para determinada actividad. En relación a esto, Brousseau (2007) determina que “las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, puestas a prueba, debatidas y convenidas” (p.23).

Con estas tres situaciones didácticas se pretende que el estudiante genere paulatinamente su saber, de manera constructiva, interactuando con su entorno, ayudado de sus conocimientos previos y la intervención mínima del docente, quien se presenta como un guía u observador.

Brousseau (2007) agrega la última fase: la institucionalización del saber, donde el docente interviene totalmente y define las relaciones entre las producciones del alumno y el saber, es decir, es el momento en que el saber producido es establecido por el docente y los estudiantes como correcto, útil y valedero.

En conclusión, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) busca valorar el procedimiento y la construcción del aprendizaje que desarrolla el alumno más que el resultado en sí mismo, creando un medio para que sujeto construya aprendizajes estudiando qué métodos se deben utilizar para que la construcción de la enseñanza sea efectiva.

2.4.3 Secuencia didáctica

Ángel Díaz Barriga (2013) afirma que “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). Por lo anterior, las secuencias didácticas conllevan un conjunto de actividades cuidadosamente ordenadas y planeadas para alcanzar el aprendizaje. Así también el autor sostiene que la secuencia didáctica no debe enmarcarse en una lista mecánica, lineal y descontextualizada de actividades, sino que debe ser un “instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades ‘para’ el aprendizaje de los alumnos” (Díaz Barriga, 2013, p.1). Es decir, una guía que permita al docente desarrollar aprendizajes significativos. Estos procesos se activan mediante varias operaciones intelectuales en la ejecución del aprendizaje. Operaciones como: encontrar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar y deducir (Brousseau, 2007 como se citó en Díaz Barriga, 2013).

La secuencia didáctica presenta tres fases principales propuestas por Díaz Barriga (2013): actividades de apertura, desarrollo y cierre. De la misma, forma es importante considerar al momento de estructurar una secuencia didáctica los objetivos, contenidos a desarrollarse, actividades, tiempo, evaluación y el espacio.

Luego de prever todo lo anterior, Díaz Barriga (2013) plantea que al inicio de la primera etapa es necesario una correcta planificación y determinación de acciones que potencien, desde el comienzo, el proceso enseñanza-aprendizaje. Díaz Barriga (2013) a esta etapa la denomina como actividades de apertura donde las actividades pueden ser trabajadas de forma individual o colectivamente pudiendo desarrollarlas durante la hora clase o antes.

En el segundo momento, desarrollo, se deben determinar los contenidos que tengan relevancia en el contexto donde serán trabajados; de la misma forma, estos contenidos deben potenciar las capacidades de los estudiantes para alcanzar verdaderos aprendizajes significativos. Esta etapa actúa como integradora entre los saberes nuevos y los previos. Según Díaz Barriga (2013), en este paso “dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema” (p.9). Entonces, el docente deberá proponer actividades que reten al alumno y le provean información para resolver un caso práctico real de su entorno.

El tercer momento es el cierre. En esta etapa se busca evidenciar lo aprendido con: tareas, test u otros instrumentos de evaluación. Estas actividades tienen como objetivo sistematizar todo lo realizado dentro de la secuencia, para evaluar la misma, fortalecerla o reestructurarla. Díaz Barriga (2013) sostiene que “las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (p.11). En síntesis, las actividades de cierre señalan el final de la secuencia didáctica donde se consolida lo aprendido.

UCUENCA

En definitiva, la esencia de la secuencia didáctica busca que el docente considere en su planificación los saberes previos de los estudiantes, para luego vincularlos a situaciones problemáticas reales de su entorno y los contenidos teóricos de lo que se pretende aprender.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Este capítulo da cuenta de los aspectos metodológicos que orientan este estudio, es por ello que teniendo en cuenta las características de este trabajo se han tomado decisiones de índole metodológico en función de realizar una secuencia didáctica, una aplicación efectiva y validación de la misma, de tal manera que los estudiantes partícipes tengan una experiencia favorable y significativa. En este capítulo nos centramos en la descripción y fundamentación de esas decisiones metodológicas acogidas para el desarrollo del estudio. Para esto se explicará el tipo de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, el diseño del estudio junto a las fases de la investigación y la selección del objeto de estudio para la validación de la propuesta.

3.1 Enfoque y diseño del estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa de corte intervencionista, con un enfoque de estudio de diseño, que consistió en la planificación e implementación de una secuencia didáctica de producción de relatos autoficcionados en el contexto de la pandemia, la misma que fue aplicada en el cuarto año de educación básica de la Escuela fiscal rural Teresa Torres.

La investigación cualitativa, según Hernández et al. (2014), “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7); se centra en la comprensión a profundidad de un problema de investigación como un enfoque humanista o idealista. El método cualitativo se utiliza para comprender las creencias, experiencias, actitudes, comportamientos e interacciones de las personas, se caracteriza por ser progresivo; su análisis consiste en describir información, desarrollar temas, y, más que establecer variables fijas, propone categorías de análisis.

Por otro lado, siguiendo esta línea, la presente investigación se basó en un estudio de diseño pues se procuró buscar una solución a problemas prácticos del quehacer docente y mejorar su práctica profesional en contexto, diseñando una propuesta de intervención didáctica (diseño

instructivo ajustable a las necesidades) sustentada en fundamentos teóricos, para alcanzar un objetivo pedagógico, atender la problemática detectada y contribuir al avance del conocimiento, reutilización del mismo para otra intervención/investigación o para conocimiento de la propia intervención (Rinaudo y Donolo, 2010). Es así que, al diseñar y aplicar una secuencia didáctica en esta intervención, estamos desarrollando un estudio de diseño. Es por esto que explicitamos el objetivo general, los objetivos específicos, caracterizamos el estudio y exponemos las fases que comprende el mismo.

Asimismo, es necesario puntualizar que esta intervención didáctica tuvo como marco teórico el enfoque sociocultural, que considera a la lectura y la escritura como prácticas sociales, alejado de la perspectiva lingüística que las ve únicamente como procesos de codificación y decodificación. De esta manera, el proyecto de investigación concibe a la lectura y escritura como una herramienta para potenciar, no solamente habilidades lectoescriturales, sino el desarrollo personal, social y cultural de las personas (Bojorque, 2004), revalidando la importancia de la intención, “para qué” el sujeto escribe o lee; considerando el rol del contexto en las producciones escritas, procurando un aprendizaje desde la experiencia y desde situaciones reales o contenidos en acción (Lerner, 1997).

De acuerdo a este enfoque, se considera fundamental el desarrollo de la autonomía, de la libertad y del pensamiento, pues permite el desarrollo de la razón; la capacidad para expresar emociones y entender las de los otros, considerando el papel de los contextos y las prácticas sociales en los cuales se desarrollan los individuos que, a su vez, condicionan los intereses y motivaciones para leer y escribir.

La presente investigación se complementó a través de estrategias e instrumentos específicos para la recolección, intervención y análisis de datos, los cuales se explicarán en los siguientes apartados.

3.2 Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es comprender de qué modos una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia puede fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural.

Para la consecución de este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos que guiaron el trabajo de investigación:

- Diagnosticar el nivel de lectura comprensiva y producción escrita de los niños de cuarto de básica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia para fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural.
- Evaluar la secuencia didáctica diseñada.

3.3 Población y muestra

Se trabajó con una muestra por conveniencia de 13 alumnos, de un total de 20 estudiantes del curso elegido, siendo los participantes del estudio estudiantes de cuarto de básica de la Escuela Fiscal Teresa Torres ubicada en la comunidad rural de Zhimbrug del cantón Sígsig,

3.4 Estrategias de recolección de datos

La recolección de datos no se basó en un análisis estadístico o medición de variables; por el contrario, conforme al enfoque cualitativo, se recopiló datos numéricos, pero estos se transformaron en información significativa de análisis e interpretación; sin embargo, sí se

realizaron ciertos conteos que funcionaron como fuentes interesantes de información pertinentes y útiles solamente para al grupo de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5 Fases del estudio

Para esbozar las distintas fases del estudio se partió de un problema de investigación, el mismo que surgió a partir de la experiencia del docente investigador, quien, durante su trabajo con estudiantes de Cuarto año de Educación Básica, ha observado dificultades en los estudiantes en cuanto a la producción escrita y lectura comprensiva; adicional a esto, en el contexto rural donde se ubica la investigación predominan los hogares disfuncionales, nivel educativo familiar mínimo, pobreza y ausencia de cuidadores en el hogar, lo que acrecienta los problemas de aprendizaje, aún más en el marco de la pandemia, pues en definitiva los niños se han visto aislados de actividades significativas que procuren desarrollar habilidades lecto escriturales efectivas y con sentido. Por lo anterior, a continuación se describen las fases del estudio:

3.5.1 Fase 1: diagnóstico

Con la finalidad de profundizar y delimitar el problema identificado se llevó a cabo la primera fase en el campo de estudio, mediante la construcción de una evaluación diagnóstica (**Anexo 2**); es decir, a través de la descripción del problema, mediante contenido cuantitativo (Bernal, 2010). Así se dio cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación: diagnosticar el nivel de lectura comprensiva y producción escrita de los niños de cuarto de básica.

La evaluación diagnóstica se utilizó con el propósito de identificar los niveles de comprensión lectora y producción escrita que poseen los estudiantes, enmarcados en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación del Ecuador del Área de Lengua y Literatura. Se elaboró un cuestionario con preguntas de comprensión lectora y producción escrita, lo cual sirvió para explorar los conocimientos previos de los estudiantes. El cuestionario constó de 9 preguntas relacionadas a la comprensión lectora y una pregunta enfocada en demostrar la capacidad de producción escrita. Las preguntas, relacionadas a la lectura previa de

un relato, fueron de carácter mixto, ya que se combinaron preguntas abiertas y cerradas (Bernal, 2010).

Los resultados del análisis de datos recabados en este cuestionario se darán a conocer con mayor profundidad en el siguiente capítulo correspondiente a la implementación de la propuesta.

3.5.2 Fase 2: formulación e implementación de la intervención

La estrategia de intervención que fue adoptada por esta investigación fue el diseño e implementación de una secuencia didáctica debido a que “el principal dispositivo con el que cuenta la didáctica de las lenguas para trabajar los géneros textuales es precisamente la secuencia didáctica” (García- Azkoaga y Manterola, 2016, p. 47). Esta estrategia permitió desarrollar los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión propuestos por Flower y Hayes (1996). Así también, se dio cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación que corresponde a diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la producción de relatos autoficcionalados en el contexto de la pandemia para fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural.

3.5.3 Fase 3: Evaluación final

La evaluación diagnóstica (**Anexo 2**), los relatos y la carta creados por los alumnos durante la aplicación de la secuencia didáctica y la evaluación final (**Anexo 4**), fueron los instrumentos que permitieron estudiar la evolución del desarrollo del estudio. Los resultados de estos instrumentos finales permitieron cumplir el tercer objetivo de la investigación: evaluar la aplicación de la secuencia didáctica implementada.

El instrumento: evaluación final (**Anexo 4**), se elaboró bajo los mismos criterios con los que se aplicó y construyó la evaluación diagnóstica. Esta evaluación constó de 5 preguntas relacionadas a la comprensión lectora y una pregunta enfocada a demostrar la capacidad de producción escrita. Las preguntas, relacionadas a la lectura previa de un relato, fueron de carácter mixto, ya que se combinaron preguntas abiertas y cerradas (Bernal, 2010). Los

resultados del análisis de datos recabados en esta fase se darán a conocer con mayor profundidad en el siguiente capítulo correspondiente a la implementación de la propuesta.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Antes de describir los instrumentos utilizados para la recolección de datos, es necesario señalar que el estudio se desarrolló netamente de forma virtual, mediante sesiones de conexión máxima de 40 minutos por la plataforma ZOOM, pues por las circunstancias del confinamiento total por la pandemia COVID-19, las instituciones educativas debieron optar por herramientas tecnológicas para la interacción con los alumnos. Por ende, luego de analizar la factibilidad y pertinencia, mediante la firma de autorizaciones y compromisos entre las autoridades de la institución, representantes legales, estudiantes y el docente investigador, se resolvió desarrollar la secuencia de manera virtual.

Las sesiones se desarrollaron de forma asincrónica y sincrónica, siendo esta última la que prevaleció para la planificación, producción, desarrollo de contenidos varios e interacción general con los alumnos. Las actividades asincrónicas se enfocaron en el cumplimiento, avance de las producciones escritas de los niños y consecución de las mismos. Los encuentros virtuales, como ya se mencionó, se desarrollaron mediante la aplicación ZOOM.

El uso de la virtualidad para el desarrollo de la secuencia didáctica se vio afectada por el contexto en el que se encuentra la institución y la comunidad: medio rural (zona alejada), conectividad intermitente, pobreza y falta de recursos tecnológicos adecuados. Por esta razón la intervención se logró desarrollar con 13 alumnos de los 20. Las dificultades propias de la investigación se describirán a mayor detalle en los próximos apartados.

La recepción de las producciones escritas y demás documentos del programa se realizaron mediante el envío de fotografías al Whatsapp docente. Los alumnos que por falta de recursos tecnológicos no lograban enviar las evidencias digitales dejaban sus trabajos en un local de internet ubicado en el centro de la comunidad para que el docente investigador acuda en una fecha acordada y retirase las producciones.

Con el fin de registrar los datos del estudio se utilizó como técnica de investigación la observación y como instrumentos de recolección de datos el diario de campo. De esta manera, el investigador fue un actor importante para la recopilación de información, ya que mediante diversos métodos y técnicas fue quien recogió los datos (Hernández Sampieri et al., 2014). La observación en este estudio tuvo como propósito observar y describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la escritura de los relatos autoficcionalizados. La observación ejecutada fue de tipo participativa (Bernal, 2010) y el docente investigador intervino en todas las acciones del programa.

Por otro lado, debido a que el trabajo de investigación estuvo enfocado en los procesos de aprendizaje, interviniendo en los mismos mediante la aplicación de una propuesta (secuencia didáctica) y a la vez, reflexionar sobre la misma, se escogió al diario de campo (**Anexo 1**) como el instrumento de recolección de datos más pertinente. Monsalve y Pérez (2012) sostienen que el diario de campo es un escrito que realizan los docentes para registrar su práctica, experiencias y demás acciones significativas suscitadas durante la práctica y el diario desarrollo de actividades en el entorno educativo.

3.7 Estrategias de análisis de datos

De acuerdo a las características del proceso cualitativo de investigación, se llevó a cabo paralelamente la recolección y análisis de datos.

Primero, se analizó los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, para lo cual se utilizó como herramienta estadística la distribución de frecuencias y representaciones gráficas de barra (Bernal, 2010). Para ordenar los datos obtenidos se elaboró la respectiva rúbrica de evaluación para la fase de diagnóstico y para la evaluación final (**Anexos 5 y 6**), con categorías y escalas de valoraciones cualitativas similares, las mismas que permitieron evidenciar habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes. Las categorías de análisis y niveles de desempeño, de la evaluación diagnóstica y evaluación final se muestran en los anexos antes descritos.

Adicional a lo anterior, se realizó un registro de coincidencias entre las repuestas a cada pregunta relacionada a la comprensión lectora y su posterior análisis, esto para identificar: cómo construyen significados a partir de un texto, comprenden el texto leído y cómo se acercan a las repuestas más acertadas. Asimismo, identificar si son capaces de aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones, y además, si son capaces de ampliar la comprensión de un texto e identificar los puntos de vista del autor tomando una postura crítica frente a lo leído.

En cuanto a los datos obtenidos de la producción escrita, en la evaluación diagnóstica y final, además de la valoración cualitativa que permite la rúbrica, se optó por generar tablas de análisis para registrar los elementos básicos de los microrrelatos elaborados por los alumnos: estructura, personajes, tiempo, espacio y acciones; así también se registró y analizó cómo los alumnos finalizaron el relato, la manifestación de emociones, los elementos del contexto utilizados y se agregó un breve análisis del uso de recursos léxicos gramaticales básicos utilizados para darle sentido al texto. Este análisis permitió identificar si los alumnos poseen la capacidad de escribir diferentes tipos de textos narrativos cortos, desarrollan conexiones necesarias entre las ideas, usan adecuadamente los recursos léxicos gramaticales para darle sentido al texto y si ordenan sus ideas de manera coherente a través de oraciones.

Luego se analizaron los datos obtenidos de los trabajos escritos: relato autoficcional y carta, generados durante el desarrollo de la secuencia didáctica. El análisis del relato se realizó con base en una rúbrica de evaluación (**Anexo 7**). Para el análisis de la carta se generó una tabla que permitió observar y reflexionar sobre cómo inicia la carta, qué acciones y emociones se observan y cómo es la despedida.

Estos resultados permitieron establecer semejanzas y diferencias entre las fortalezas y debilidades de los escritos antes y después de la intervención, así como de la evolución de la comprensión lectora. Los documentos analizados, como ya se mencionó, fueron aquellos generados en el proceso de la aplicación de la secuencia didáctica, en la que se tomó como

primera muestra los producidos en la fase de diagnóstico y se procedió a compararlos con la producción final.

Para llegar al análisis detallado de datos, se realizaron pasos como: recolección de datos de las diferentes fuentes; revisión, selección y organización de los mismos; preparación de estos datos y designación de categorías que permitieron comparar las diferentes fuentes de información (diario de campo, documentos escritos en el diagnóstico y al final de la intervención, y la evaluación inicial y final).

Una vez analizados los datos de estas diferentes fuentes se procedió a triangularlos. Y mediante una narrativa pedagógica se describieron las relaciones entre categorías (Hernández Sampieri et al., 2014). A partir de estas relaciones se desarrollaron descripciones sobre el proceso de intervención, explicaciones y reflexiones sobre el accionar de los alumnos como de los resultados reflejados en sus producciones escritas.

CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo da cuenta del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las estrategias de recolección y análisis de datos de la fase diagnóstica (evaluación de diagnóstico), descripción de la intervención y sistematización del proceso (secuencia didáctica) y la evaluación de la intervención (evaluación final y relatos producidos).

4.1. Diagnóstico inicial

Como se describe en la metodología, el problema general del que partió esta investigación fue la escasa destreza escritural en los estudiantes que intervinieron en el estudio, así como el bajo nivel de comprensión lectora y un hábito lector mínimo. La visualización de la problemática antes relatada surgió, en principio, de la experiencia del docente investigador y del análisis de informes académicos institucionales. Adicional a esto, en el contexto rural donde se ubica la investigación, predominan los hogares disfuncionales, nivel educativo familiar mínimo, pobreza y ausencia de cuidadores en el hogar, lo que acrecienta los problemas de aprendizaje, aún más en el marco de la pandemia, pues en definitiva los niños se han visto aislados de actividades significativas que procuren desarrollar habilidades lectoescriturales para la vida.

Por lo anterior, se hizo necesario generar un instrumento de evaluación diagnóstica para establecer los elementos concretos que afectan puntualmente el proceso de producción escrita y comprensión lectora. Para ello, se aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica (**Anexo 2**), enmarcada en preguntas de comprensión lectora y producción escrita de un texto narrativo corto. Este instrumento permitió valorar los conocimientos previos antes de la aplicación de la secuencia, y a la vez como fase de activación.

En cuanto a la sección de comprensión lectora, se plantearon 3 preguntas de prelectura y preguntas para el momento de la postlectura, que giraban en torno a una lectura previa de un texto narrativo corto acompañada de una imagen alusiva a los personajes del relato. Dichas

preguntas buscaban evaluar la comprensión: literal, inferencial y crítica valorativa de la lectura desde el ejercicio individual. Las preguntas cerradas permitieron recopilar datos concretos y relevantes para el estudio; por otra parte, las preguntas abiertas dieron cuenta de la capacidad de los alumnos para emitir juicios de valor o apreciaciones personales de ciertas acciones que se desarrollaban en el relato.

En cuanto a la producción escrita, se planteó un ejercicio donde los alumnos debían generar un relato breve con base en una ilustración de unos personajes que se agregaban en la evaluación. Se utilizó la imagen para facilitar la generación de ideas, creación de personajes, posibles acciones, etc., evitando así un estancamiento en la actividad de escritura y buscando favorecer la producción de relatos cortos (Cusquillo, 2018).

De esta manera, se logró contar con una apreciación general del grupo de estudio, dando cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación, esto es, diagnosticar el nivel de lectura comprensiva y producción escrita de los niños de cuarto de básica.

4.1.1 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: habilidades de lectura

A continuación, se presentan los siguientes resultados según la rúbrica de evaluación (**Anexo 5**) basadas en los indicadores de logro de evaluación del Currículo Priorizado para la Emergencia 2020-2021 del nivel Elemental dentro del área de Lengua y Literatura que analiza la comprensión literal, inferencial y crítico valorativa de los alumnos. Se registraron 13 evaluaciones diagnósticas.

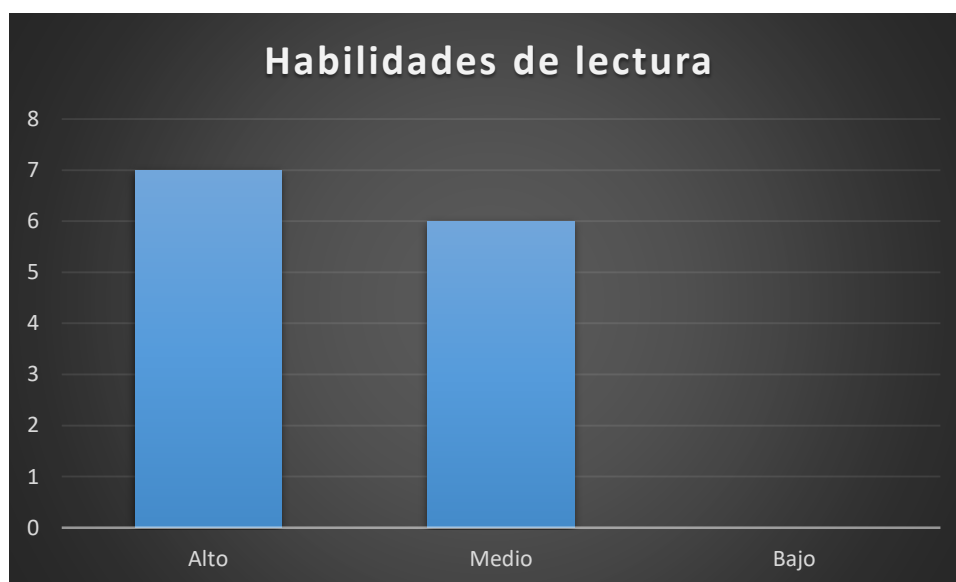
En la Tabla 1 y en la Figura 1 se pueden observar los resultados generales referentes a la categoría de habilidades de lectura de la evaluación diagnóstica.

Tabla 1. *Habilidades de lectura*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	53,84
Medio	6	46,16
Bajo	0	0
Total	13	100

Nota: Elaborado por el autor

Figura 1 *Habilidades de lectura*



Nota: Elaborado por el autor

Respecto a lo antes expuesto, es posible aseverar que 7 estudiantes poseen un nivel alto respecto a sus habilidades de lectura, es decir, respecto a la rúbrica de evaluación, los estudiantes se encuentran en la capacidad de construir significados de un texto, identificando y

reconociendo todas las palabras y frases relevantes encontradas en el texto dándoles un significado, permitiéndole comprender el texto leído y acercarse a las repuestas más acertadas. Asimismo, son capaces de aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones, y además son capaces de ampliar la comprensión de un texto e identificar los puntos de vista del autor tomando una postura crítica frente a lo leído.

Por otra parte, los 6 estudiantes restantes demostraron un nivel medio respecto a sus habilidades de lectura, lo que significa que los estudiantes construyeron, con dificultad, significados de un texto, identificando y reconociendo algunas palabras y frases relevantes del texto dándoles un significado, permitiéndole comprender de forma básica el texto leído y acercarse a las repuestas, aunque no siempre son las más acertadas. Además, fueron capaces de aplicar los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo, de forma limitada, mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones; y, por último, ampliaron la comprensión de un texto e identificaron con cierta dificultad los puntos de vista del autor tomando una mínima postura crítica frente a lo leído.

Los principales hallazgos obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica, por pregunta, de la comprensión lectora se muestran en la Tabla 2 con su respectivo análisis.

Tabla 2. *Hallazgos comprensión lectora*

COMPRENSIÓN LECTORA	
¿De qué trata el texto que leíste?	
Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Discusión entre aves y animales• No aceptan al murciélago por mentiroso	A partir de los hallazgos mostrados, se puede observar que si bien los niños tienen una

-
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Murciélago se hizo pasar por ave y se quedó sin amigos• De los animales• Perros y murciélago• Cuadrúpedo se pelearon• Le van a rechazar al murciélago• Murciélago y cuadrúpedos• Aves y cuadrúpedo se pelearon• Peleaban entre ellos• Pelea entre Cuadrúpedos y aves con el murciélago que eran malos con el murciélago | noción referente a lo que trata la historia, únicamente existe un hallazgo que se enfoca en la culpabilidad del murciélago, mientras que otros pocos argumentos victimizan al murciélago. |
|---|---|
-

¿Qué es un animal cuadrúpedo?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Que tiene cuatro patas (c)• Se parece a un perro (2)	Indudablemente, a partir de los dos hallazgos obtenidos, se puede aseverar que los niños poseen una clara noción respecto a lo que es un animal cuadrúpedo.

¿Por qué las aves rechazaron al murciélago?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• No tiene plumas• Murciélago se unía a uno y otro bando• Porque dijo que era cuadrúpedo• Porque no eran iguales• Porque dijo que era ave luego cuadrúpedo• Porque el murciélago les mintió	En adición a los hallazgos anteriores, se puede visualizar que los niños, no identifican claramente el trasfondo de la historia e ignoran detalles muy importantes.

¿Por qué el murciélago cambiaba de bando?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none"> • Porque estaban aganado • Porque la pelea se inclinaba a favor de los cuadrúpedos • Porque quería tener amigos • Porque no le gustaban las peleas • Porque iban aganado • Porque las aves le rechazaron • Para hacer amigos • No intervenía en ningún bando • Quería estar solo con los ganadores • Nunca era fiel a su bando • Cambiaba de lugar al que iba ganando 	<p>En lo que respecta a los motivos del cambio de bando del murciélago, únicamente un criterio es cercanamente acertado pues menciona que el motivo fue porque quería estar con los ganadores, destacando así el interés del murciélago. Se puede observar que los niños no entienden claramente el contexto de la historia.</p>

¿Por qué el murciélago está siempre solo?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none"> • Porque no le querían • Porque no apoyó a uno u otro bando • Porque no tenía amigos • Porque lo rechazaban • Por mentiroso • Siempre quiere estar al lado de los ganadores • No quería ser ave ni cuadrúpedo • Porque vuela en las noches • Por su indecisión • Lo rechazaron 	<p>En cuanto a las consecuencias que sufrió el murciélago debido a sus acciones, los niños en su mayoría, no lograron reconocer claramente los motivos por los que el murciélago se quedó solo.</p>

¿Qué consejo les darías a las personas que pelean y discuten?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• No peleen que los problemas se resuelven hablando• Vivir en paz y armonía con quienes nos rodean• No es bueno pelear• Conversar, ser amables• Que no se peleen	A partir de los hallazgos mencionados, se puede aseverar que principalmente los niños apelan a la paz y sugieren que exista una mayor empatía con sus semejantes.

Nota: Elaborado por el autor

A partir de la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora de los niños, se puede evidenciar que, si bien poseen un nivel de desempeño medio-alto, aún existen muchas falencias que para su edad debiesen ser mínimas o inexistentes. La mayor dificultad observada fue al momento de realizar inferencias con respecto al contexto del relato.

4.1.2 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: producción escrita

A continuación, se presentan los siguientes resultados según la rúbrica de evaluación (**Anexo 5**) basadas en los indicadores de logro de evaluación del Currículo Priorizado para la Emergencia 2020-2021 del nivel Elemental dentro del área de Lengua y Literatura que analiza la producción escrita de los alumnos. Se registraron 13 evaluaciones diagnósticas.

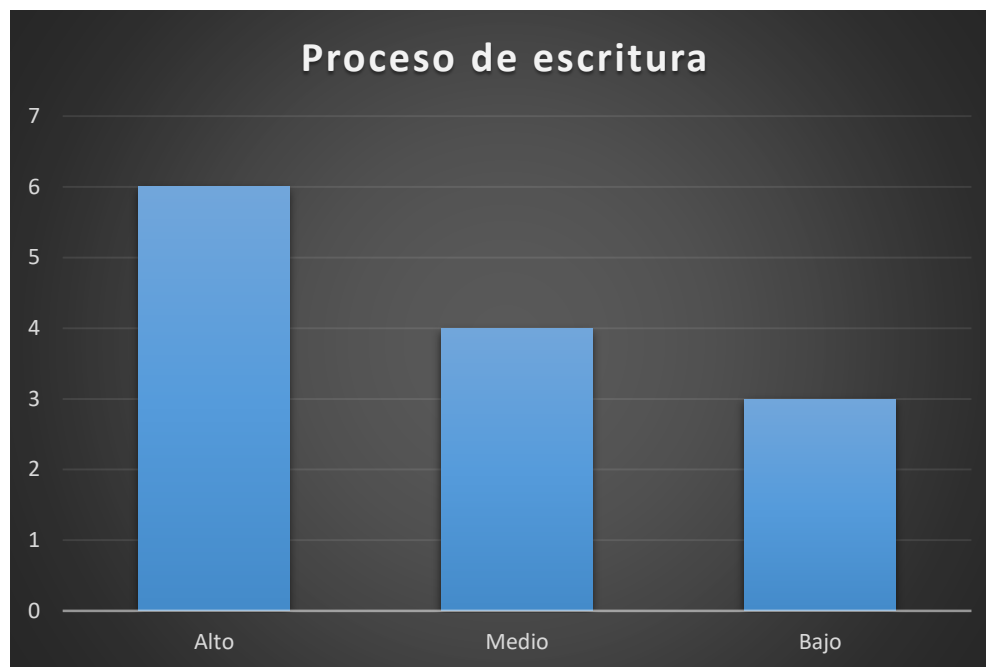
En la Tabla 3 y en la Figura 2 se pueden observar, de forma general, los resultados referentes a la categoría de procesos de escritura de la evaluación diagnóstica.

Tabla 3. *Resultados proceso de escritura*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	6	46,15
Medio	4	30,76
Bajo	3	23,09
Total	13	100

Nota: Elaborado por el autor

Figura 2 *Proceso de escritura*



Nota: Elaborado por el autor

En base a los resultados mostrados, es posible señalar que el nivel de desempeño de 6 de los estudiantes fue alto, pues poseen la capacidad de escribir diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), desarrollando conexiones necesarias entre las ideas. Usaron adecuadamente los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, entre otros, para darle sentido al texto y ordenan sus ideas de manera coherente a través de oraciones. Además, se observó una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.

Por otra parte, 4 niños obtuvieron un nivel de desempeño medio, lo que representa que los estudiantes escriben diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), haciendo uso limitado de recursos léxicos, y además, sus ideas son coherentes, aunque no guardan mucha

relación entre los párrafos. Y, asimismo, produjeron textos teniendo en cuenta la estructura básica de un relato, con ciertos errores, sin embargo, se logra evidenciar su intención comunicativa.

Por último, los 3 niños restantes obtuvieron un nivel bajo de desempeño, lo cual, demuestra que los estudiantes produjeron textos sin tener en cuenta la organización de ideas, y no guardaron relación entre párrafos, asimismo, no usaron correctamente los recursos léxico gramaticales, y, por ende, produjeron textos sin tener en cuenta su estructura.

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos en la producción escrita realizada por los niños en la evaluación diagnóstica (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Hallazgos producción escrita*

PRODUCCIÓN ESCRITA				
Estructura				
Todos los alumnos manejan y utilizan una estructura fácilmente observable para redactar su relato: inicio desarrollo/nudo y desenlace/final.				
Cómo son				
Personajes	Tiempo	Espacio	Acciones	Final
Utilizan la mayoría de los personajes de la historieta; dos niños inventaron	La mayoría intentaron describir un relato utilizando el pasado simple.	Las historias se desarrollaban en casas o en bosques.	Las acciones se basaban en tratar temas relacionados a los valores, la solidaridad, la	Todos le dieron un final donde resolvía el problema en armonía.

otros personajes. Con marcas sana
Algunos niños comunes convivencia.
continuaron la como: “había
historia otros una vez” para
crearon un nuevo iniciar el
relato. relato.

Uso de recursos léxicos gramaticales básicos y caligrafía

El problema principal es el escaso manejo de normas ortográficas, aparentemente se encuentran dificultades entre relacionar el sonido con la correcta grafía. Se encuentran errores recurrentes en: uso de mayúsculas, tildes, signos de puntuación. Mínimas omisiones de palabras, no se observa escritura silabeada o fragmentación de palabras.

En cuanto a la caligrafía casi todas las producciones son legibles y presentables. Dos alumnos presentan rasgos caligráficos distorsionados: combinación de diversos tamaños de letras y no siguen la línea de escritura.

Observaciones

En cuanto a la cantidad de espacio para desarrollar los relatos, la mayoría de niños utilizan la mitad del espacio asignado: 9 líneas de 18. Cuatro alumnos utilizan una mínima cantidad: 4 a 6 líneas.

Nota: Elaborado por el autor

A partir de la evaluación diagnóstica de la producción escrita, se puede evidenciar que los estudiantes poseen nivel de desempeño medio-alto, sin embargo, existen varias falencias relacionadas al uso limitado de recursos léxicos, y además, las ideas no guardan eficiente relación entre los párrafos. Asimismo, aunque los alumnos produjeron textos teniendo en cuenta

la estructura básica de un relato, se observan ciertos errores de organización y escasa motivación para escribir textos creativos; sin embargo, se logra evidenciar su intención comunicativa.

4.2 Descripción de la intervención y sistematización del proceso: la secuencia didáctica y sus fases

Para la planificación de la secuencia didáctica, junto a su respectiva validación, nos basamos en los planteamientos teórico-metodológicos revisados en el marco teórico de esta investigación. Así, utilizamos como base la teoría de Díaz Barriga (2013), las teorías de interacción de Sensevy (2007) y la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007). Para la estructura de la secuencia aplicamos las tres partes que nos propone Díaz Barriga (2013): actividades de apertura, de desarrollo y de cierre. En cuanto a la teoría de Sensevy (2007), tomamos la idea del juego didáctico y la importancia de la constante interacción entre los participantes durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en una situación de cooperatividad donde interactúan los docentes, los estudiantes y el saber de forma dinámica y motivadora. Dentro de esta relación e interacción conjunta acontecen las transacciones didácticas y el contrato didáctico. Por último, la teoría de Brousseau (2007) nos permitió plantear las actividades de la secuencia didáctica en relación a las situaciones didácticas y las fases de acción, formulación, validación y el componente de institucionalización.

4.3 Componentes de la secuencia didáctica

Ángel Díaz Barriga (2013) afirma que “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). Por lo anterior, las secuencias didácticas conllevan un conjunto de actividades cuidadosamente ordenadas y planeadas para alcanzar el aprendizaje. Para ello, los alumnos desarrollarán

actividades en que sus conocimientos previos y experiencias buscarán resolver una problemática real de su contexto mediante múltiples operaciones intelectuales como: encontrar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar y deducir (Brousseau, 2007 como se citó en Díaz Barriga, 2013).

De esta manera, la elaboración de la secuencia didáctica que se aplicó en este trabajo investigativo se basó en los criterios y características antes mencionadas y propuestas en la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013).

La organización de las actividades se estableció en tres fases principales (Díaz Barriga, 2013): actividades de apertura, desarrollo y cierre. A estas fases se realizaron ajustes de acuerdo a las necesidades y particularidades que se suscitaron durante el desarrollo de la propuesta de investigación. Se planificaron para ser ejecutadas en 16 periodos de 40 minutos cada sesión. A continuación, se expone brevemente el contenido de cada fase principal de la secuencia de acuerdo a lo establecido por Díaz Barriga (2013) García- Azkoaga y Manterola, (2016):

1. Fase I: Actividades de apertura

En este apartado se presentó a los niños, la propuesta de intervención pedagógica denominada: “Historias durante la pandemia”, se expuso los objetivos, producto final a desarrollar y se pidió al grupo describir las principales dificultades generadas durante el desarrollo de la evaluación diagnóstica. Así también se dio lectura a dos historias creadas en la evaluación diagnóstica, y se conversó sobre las mismas.

2. Fase II: Actividades de desarrollo

Esta fase se encontró comprendida por las sesiones 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Se pretendió que los estudiantes, con la mediación docente, produzcan sus relatos autoficcionalizados de acuerdo al siguiente proceso: motivación mediante la lectura del cuento: “Los días en que todo se detuvo” (**Anexo 3**), donde se analizaron los paratextos encontrados en la portada, desarrollo de preguntas de predicción y preguntas de post lectura enfocadas en la comprensión y las emociones generadas. Luego se procedió a la

construcción de un personaje en torno al cual girarían los relatos, el lugar, revisión de la estructura de un cuento y el desarrollo propio del contenido de acuerdo al siguiente orden propuesto por Flower y Hayes (1996): planificación, redacción, revisión y exposición. En esta etapa se procuró, mediante la remisión de fotografías a la cuenta de Whatsapp del docente de los diferentes textos de acuerdo a cada etapa, verificando el progreso del programa e identificando ciertas dificultades para remitir breves retroalimentaciones.

3. Fase III: Actividades de cierre

En esta fase se desarrolló la actividad denominada: “Qué sentí al escribir mi relato”, donde los niños exponían sus reflexiones, experiencias y emociones luego de haber concluido la escritura de sus relatos. De la misma forma se procuró integrar las actividades realizadas motivando a los niños y padres de familia para que, quienes puedan, entreguen los textos de los niños de forma física un día determinado en la escuela y, para quienes no pudiesen hacerlo, envíen una fotografía del producto terminado al docente. Esta fase se vio afectada por la ausencia en las entregas o tardanza.

4.4 Secuencia didáctica

Tabla 5. *Esquema del diseño de intervención-Secuencia didáctica*

ESQUEMA DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN Secuencia didáctica (Barriga, 2013)
Nivel educativo: Básica elemental
Tipo de institución: Pública-Rural
Asignatura: Lengua y Literatura

Unidad temática: EL RELATO

Tema general: textos narrativos

Duración de la secuencia y número de sesiones prevista: 1 mes y medio, 12 sesiones (2 POR SEMANA). Las sesiones serán virtuales con una duración máxima de 40 minutos mediante la plataforma ZOOM.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Lic. Diego Plaza

OBJETIVOS:

General

Fortalecer la lectoescritura en niños de cuarto de básica de una escuela rural mediante la producción de relatos autoficcionalizados contextualizados en los tiempos de pandemia.

OBJETIVO ESPECÍFICO BASADO EN EL CURRÍCULO PRIORIZADO PARA LA EMERGENCIA 2020-2021

Escribir relatos en diversos soportes disponibles, y emplearlos como medios de comunicación y expresión del pensamiento.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO A DESARROLLAR BASADAS EN LAS DESTREZAS DEL CURRÍCULO PRIORIZADO PARA LA EMERGENCIA 2020-2021

- LL.2.2.1. Compartir de manera espontánea sus ideas, experiencias y necesidades en situaciones informales de la vida cotidiana.
- LL.2.4.1. Desarrollar progresivamente autonomía y calidad en el proceso de escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos, acontecimientos de interés; aplicando la planificación en el proceso de escritura (con organizadores gráficos de acuerdo a la estructura del texto), teniendo en cuenta la conciencia lingüística (semántica, sintáctica, léxica y fonológica) en cada uno de sus pasos
- LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones.

➤ LL.2.3.10. Leer de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio.

Contenidos:

Escritura de relato autoficcionalado.

- Diagnóstico
- Revisión del contenido y objetivos del programa
- Creación del personaje principal y del lugar
- Escritura de una carta informal
- Estructura de los relatos
- Proceso de escritura para construir los relatos
- Reflexión sobre la escritura

Recursos:

- Plataforma ZOOM y Whatsapp
- Relato: “Los días en que todo se detuvo”
- Texto de lengua y literatura para Cuarto año de EGB.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

FASE I. DIAGNÓSTICO Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Sesión 1

La redacción de una breve evaluación enmarcada en preguntas de comprensión lectora y producción escrita, servirán como diagnóstico de los conocimientos previos antes de la aplicación de la secuencia, y a la vez como fase de activación.

Qué hace el docente

Qué hacen los estudiantes

1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual.

1. Desarrollan la evaluación diagnóstica y la remiten el mismo día a la cuenta de Whatsapp del docente.

<ol style="list-style-type: none"> 2. Solicita a los estudiantes que desarrollen la evaluación diagnóstica virtual. La primera parte que tiene que ver con la comprensión lectora la desarrollarán en el momento de la clase virtual. La parte de escritura la desarrollarán luego de haber terminado la clase. 3. Envía el instrumento al Whatsapp de padres de familia para corroborar las preguntas. 4. Evalúa mediante la rúbrica construida. 	
FASE II: <u>ACTIVIDADES DE APERTURA</u>	
SESIÓN 2	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Presenta los objetivos de aprendizaje y cronograma de actividades 3. Socializa la dinámica de trabajo, señalando actividades que realizarán de forma individual y virtual 4. Describe el producto final que se espera conseguir (construcción de un relato autoficcional: “Historias durante la pandemia”). 5. Presenta y realiza una lectura en voz alta de textos escritos por dos estudiantes en la evaluación diagnóstica, cuya finalidad es realizar un primer análisis comparativo de la claridad y coherencia de las ideas. Monitorear y aclarar dudas que surjan en la discusión. 6. Orienta a identificar las dificultades de escritura más comunes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizan el objetivo de clase y el cronograma. 2. Exponen inquietudes y sugerencias. 3. Reflexionan sobre sus fortalezas y limitaciones para lograr el objetivo. 4. Realizan una primera valoración superficial de las producciones escritas. 5. Cuestionan las posibles causas de las dificultades presentadas.
<p>Objetivo: Acercar a los alumnos al desarrollo del relato autoficcional desde el reconocimiento de las emociones, estructuras textuales y la creación de un personaje de ficción.</p>	

FASE III: ACTIVIDADES DE DESARROLLO

SESIÓN 3	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Exposición y lectura del cuento: “Los días en que todo se detuvo” (Anexo 3). Analizamos las características paratextuales de la portada del cuento: ¿Qué nos dice el título? ¿De qué tratará la historia? ¿quién es el personaje que está solo en la calle? ¿Por qué creen que está solo 3. Lee el cuento apoyado de recursos lingüísticos. 4. Al finalizar el cuento, abre un conversatorio sobre lo sucedido: ¿Quién era el personaje principal? ¿De qué trató la historia? ¿Cómo nos cuidamos en casa para prevenir contagios? ¿Cómo te sientes frente a la cuarentena? ¿Por qué? 5. Proyecta la estructura de un relato (Imagen 2), y la ficha para crear a nuestro personaje principal de nuestra obra” (Imagen 1) 6. Solita la creación del personaje principal de las historias en base a las fichas expuestas, lo dibujarán. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizan los elementos paratextuales del cuento. 2. Responden a preguntas sobre comprensión lectora y exponen brevemente sus emociones frente al contexto de pandemia. 3. Identificarán características importantes de la estructura de un relato y la creación del personaje principal de sus historias. 4. Crearán al personaje principal de sus historias y remitirán una foto al whatsapp docente.
SESIÓN 4	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Organizará un conversatorio para que los estudiantes compartan los personajes creados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponen los personajes creado. 2. Construyen el esquema sobre la estructura del relato conjuntamente con el docente, a través de una lluvia de ideas.

<ol style="list-style-type: none"> 3. Expone la estructura y forma de construcción de un esquema que permita identificar la intención comunicativa y la estructura del relato a crear (Imagen 2). 4. Desarrolla y completa el esquema con la ayuda de los alumnos, mediante una lluvia de ideas. 5. Solita la creación gráfica y descripción del lugar y tiempo en el que se desarrollarán las historias en base a las preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Crearán el lugar y tiempo en el que se desarrollarán las historias y remitirán una foto al whatsapp docente.
<p>➤ Objetivo: Aplicar estrategias de planificación, textualización y revisión en los procesos de producción y revisión de relatos autoficcionados.</p>	
<h2>SESIÓN 5: PLANIFICACIÓN</h2>	
<p>Qué hace el docente</p>	<p>Qué hace el estudiante</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Recomienda estrategias cognitivas (planificación, textualización y revisión); 3. Introduce estrategias de planificación: lluvia de preguntas (qué voy a escribir, para qué voy a escribir, para quién voy a escribir, en qué tipo de texto). 4. Presenta el formato para planificar la escritura de los relatos con las pautas que permitirán desarrollar el contenido de cada sección (escritura en contexto de pandemia) (Imagen 2). 5. Solicita a los estudiantes planificar la escritura del relato pudiendo agregar o mezclar acontecimientos o experiencias reales para enriquecer los relatos del personaje de ficción creado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionan y discuten inquietudes sobre el uso de estrategias cognitivas con la finalidad de aclarar dudas. 2. Reflexionan sobre el formato para planificar la escritura de relatos y responden a las preguntas planteadas. 3. Planifican la escritura de acuerdo al formato para planificar la escritura de relatos pudiendo agregar o mezclar acontecimientos o experiencias reales para enriquecer los relatos del personaje de ficción creado
<h2>SESIÓN 6-7: TEXTUALIZACIÓN- REDACCIÓN</h2>	
<p>Qué hace el profesor</p>	<p>Qué hacen los estudiantes</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Destaca la importancia de construir el borrador y el uso de fórmulas para escribir relatos. 3. Señala la relevancia de destacar la el principio, el desarrollo y el desenlace mediante la exposición de un ejemplo (Imagen 3). 4. Precisa los aspectos lingüísticos en el nivel textual, párrafo, frase y oración, palabra, y ortografía en el borrador del texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escriben el primer borrador. 2. Determinan la aplicación de estrategias didácticas, pintado de diferente color, para señalar la introducción, el desarrollo y la conclusión. 3. Cuidan de la ortografía y el uso de fórmulas para escribir sus borradores. 4. Envían sus avances para la revisión.
<p>SESIÓN 8-9: REDACCIÓN</p>	
<p>➤ Objetivo: Aplicar estrategias de planificación, textualización y revisión en los procesos de producción y revisión de relatos autoficcionalados.</p>	
<p>Qué hace el profesor</p>	<p>Qué hacen los estudiantes</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Destaca nuevamente la importancia del borrador del texto, las transformaciones que sufre el mismo de acuerdo a las revisiones y devoluciones y las garantías que se obtienen con este procedimiento. 3. Proporciona, una vez más, explicaciones sobre el modelo de evaluación-revisión (lista de control, Anexo 7) para que precisen los aciertos y los errores. 4. Organiza la discusión general, toma nota de las dificultades más relevantes e intercambia ideas con los estudiantes con el fin de buscar algunas soluciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizan los posibles errores y argumentan la forma de superarlos (utilizan la lista de control, Anexo 12). 2. Exponen sobre aquello que les resulta fácil y sobre aquello que les resulta difícil en la elaboración de los relatos. 3. Anotan las observaciones y aportaciones realizadas. 4. Continúan avanzando y remitiendo sus borradores para la revisión y retroalimentación.
<p>➤ Objetivo: Aplicar estrategias de planificación, textualización y revisión en los procesos de producción y revisión de relatos autoficcionalados.</p>	
<p>SESIÓN 10-11: REVISIÓN Y EXPOSICIÓN</p>	

Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Organiza el proceso de edición del texto definitivo. 3. Revisa el producto final y propicia espacios para publicarlo (página de Facebook de la institución). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toman en cuenta la rúbrica de control para la revisión y elaboran el producto final. 2. Toman decisiones sobre como realizarán las exposiciones de sus producciones. 3. Realizarán correcciones que se consideren necesarias para la posterior socialización en la red social institucional.
FASE IV: <u>ACTIVIDADES DE CIERRE</u>	
SESIÓN 12: “Que sentí al escribir mi relato”	
Qué hace el docente	Qué hacen los estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Motiva la sesión mediante un juego y expone las normas de la sesión virtual. 2. Expone los textos redactados en la fase de diagnóstico y compara con la producción de las actividades de cierre (relatos autoficcionados). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compara el producto de la fase de diagnóstico y la de actividades de cierre. Identifica semejanzas y diferencias. 2. Valora la importancia de la escritura reflexiva y autorregulada.
Evaluación final (anexo 4)	
Rúbrica de evaluación (anexo 6 y 7)	

Nota. Elaborado por el autor

4.5 Descripción de la secuencia didáctica

4.5.1 Fase I y II: Activación de conocimientos y actividades de apertura

Este momento tiene como característica principal el reconocimiento de los conocimientos previos. Es por esta razón que se realizó una evaluación diagnóstica (**Anexo 2**), enmarcada en una primera situación de acción (Brousseau, 2007), la misma que estuvo conformada por preguntas de comprensión lectora y producción escrita, que sirvieron como

diagnóstico de los conocimientos previos antes de la aplicación de la secuencia, y a la vez como fase de activación.

Los resultados de esta fase, en cuanto al análisis de la evaluación diagnóstica, se dieron a conocer ya en el apartado de análisis de resultados de la evaluación diagnóstica en las páginas que anteceden. Aquí, se reafirma la necesidad de implementar estrategias significativas pensadas hacia la transformación de las prácticas lectoescriturales de los alumnos.

En cuanto a la sección de comprensión lectora, se plantearon preguntas de pre lectura, lectura y post lectura: etapas de la lectura (Solé 1992; 2014), con preguntas cerradas y abiertas. La primera parte, que tiene que ver con la comprensión lectora, la desarrollaron en el momento de la clase virtual. En la parte de escritura los alumnos debían trabajarla luego de haber terminado la clase, esta actividad se presentó como una situación de acción A-Didáctica, pues el docente toma distancia, no interviene, solamente guía y permite que el alumno se apropie de la situación actuando sobre la misma trabajando desde y con sus conocimientos previos (Brousseau, 2007).

Esta primera clase virtual inició con una pequeña actividad de motivación: juego de los congelados. Luego se expusieron las reglas para la sesión virtual, definición del juego (Sensevy, 2007); y seguidamente se inició proyectando las imágenes del relato de la evaluación, analizamos los paratextos con preguntas como: ¿de qué tratará el cuento? ¿Qué pasa con los animales? ¿Por qué estarán peleando?

Los niños respondieron satisfactoriamente, se mostraron atentos. Luego se dio inicio a la lectura del relato. Los alumnos, la gran mayoría, prestaron atención. Al finalizar la lectura se realizó preguntas para comprobar su comprensión inicial: ¿De qué trata el texto que leíste? ¿Qué es un animal cuadrúpedo? ¿Por qué las aves rechazaron al murciélago? ¿Por qué el murciélago cambiaba de bando? ¿Por qué el murciélago está siempre solo? ¿Qué consejo les darías a las personas que pelean y discuten?

La mayoría de alumnos lograron responder, aunque dos niños no lograron emitir sus respuestas acertadamente, un factor pudo haber sido la distracción en otras actividades.

Al finalizar la exposición de las evaluaciones se les pidió realizar las preguntas de producción escrita y se despidió la clase. Esta sesión, a mayor detalle, se la describe en el diario de campo 1 (**Anexo 1**).

En relación a lo propuesto por Brousseau (2007) y Sensevy (2007) las preguntas que se plantearon en la evaluación diagnóstica permitieron activar los conocimientos y motivación de los estudiantes por el tema a tratarse en las siguientes sesiones: escritura de relatos. Estas preguntas fueron resueltas con las primeras ideas que tuvieron los estudiantes correspondiendo, como ya se mencionó en los párrafos anteriores, a una primera situación de acción (Brousseau, 2007).

Por otra parte, durante la sesión virtual número dos (**Anexo 1**), correspondiente a esta misma fase, se presentó a los niños, con mayor detalle, la propuesta de intervención pedagógica denominada: “Historias durante la pandemia”.

Se inició la sesión con un juego: capitán manda, seguidamente se definieron las normas de la clase (Sensevy, 2007), luego se dio paso a un conversatorio sobre las dificultades presentadas al momento de desarrollar las evaluaciones diagnósticas. Los niños expresaron que la parte más difícil fue escribir el relato porque les costaba pensar o imaginar los acontecimientos. Podemos observar cómo se presenta la situación de formulación, pues los alumnos interactúan y comparten sus experiencias, a la vez que observan cómo fueron las acciones o respuestas de los demás (Brousseau, 2007).

Se continuó con la descripción más general del juego didáctico (Sensevy, 2007), mediante la exposición del producto que se pretende lograr, el objetivo y las etapas que atravesarán los escritos, así como los tiempos tentativos para el desarrollo de las actividades, normas y sugerencias del “juego”. No se generaron preguntas. De esta manera creamos el juego didáctico donde el estudiante acepta las condiciones del “juego” y donde el docente no puede

dar más información de la que él mismo se permita difundir, cumpliendo de esta manera con el diálogo didáctico que propone Sensevy (2007) a partir de la teoría de Brousseau (2007).

4.5.2 Fase III: Actividades de desarrollo

Es importante señalar que, a lo largo de las distintas actividades que a continuación se describirán, será común observar como el alumno realizará varias situaciones de acción, formulación y validación con el fin de interactuar con el medio o actividad propuesta para construir e institucionalizar el saber (Brousseau, 2007). Así mismo, se observará como fue necesario regular ciertas acciones de los alumnos para que logren corregir comportamientos o decisiones en aras de la producción de escritos pertinentes (Sensevy, 2007).

Las actividades de desarrollo buscaron trabajar de forma coherente y planificada los distintos momentos de aprendizaje propuestos en la secuencia didáctica. Se visualiza, entonces, el juego didáctico: interacción constante entre el alumno, el medio y docente; concebido también como un sistema entretejido por sucesión de momentos que intervienen en una sesión de enseñanza (Sensevy, 2007). De igual manera, las actividades y distintos momentos que se proponen desarrollar en este apartado se relacionan con las clasificaciones de las situaciones didácticas que propone Brousseau (2007) para la aprehensión de un conocimiento, siendo, para el alumno: Situaciones de Acción; Situaciones de Formulación; Situaciones de Validación. Para el profesor: Situación de Institucionalización.

4.5.2.1 Actividades de motivación a la lectoescritura

Para la construcción de conocimientos, el diálogo didáctico y la devolución son partes importantes (Sensevy, 2007); para ello, se realizó diferentes actividades permitiendo que los estudiantes puedan plantear y reformular sus ideas iniciales, además de compartir sus ideas entre ellos.

En un primer momento se desarrolló la lectura seleccionada con una temática acorde al contexto de pandemia que se vivía: “Los días en los que todo se detuvo” (**Anexo 3**). Esta lectura respondía

a la situación y contexto que se atravesaba en todo el mundo: pandemia. El cuento ayudó para conectar a los niños con dicha problemática de salud y, a la vez, para que hagan uso de sus experiencias vividas. De la misma forma, la lectura, permitió motivar la escritura de los futuros relatos y acercar a los alumnos a las características propias de los mismos, pues como propone Jarpa (2012), “la lectura y la escritura van de la mano: ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos” (p.65). Así mismo, en relación a lo propuesto por Brousseau (2007) y Sensevy (2007), esta lectura en contexto, permitió también activar nuevos conocimientos y se potenció la motivación de los estudiantes.

Haciendo uso de un conversatorio breve, donde los alumnos interactuaron para intercambiar apreciaciones y experiencias, situación de formulación (Sensevy, 2007), se analizaron los paratextos de la portada de la lectura seleccionada: imagen, espacio, título. Los niños respondieron fácilmente a las preguntas: ¿Qué nos dice el título? ¿De qué tratará la historia? ¿Quién es el personaje que está solo en la calle? ¿Por qué creen que está solo? Podemos decir que sus respuestas: “*el conejo tiene miedo de contagiarse, usa mascarilla para no enfermarse, está solo porque le da miedo estar con más personas*”, se relacionaron directamente con las experiencias que atravesaron durante la cuarentena y pandemia.

Al finalizar la lectura del cuento se les preguntó a los niños si ellos también sintieron los mismos miedos del conejo, todos respondieron que sí. Agregaron que extrañan: ir a la escuela, jugar con los amigos, visitar a los familiares, salir libremente.

Estas primeras actividades permitieron que los alumnos respondan a preguntas sobre comprensión lectora y expongan brevemente sus emociones frente al contexto de pandemia, así mismo a que identifiquen características importantes de un relato: personajes, tiempo, espacio, acontecimientos, etc. La interacción de los estudiantes fue clave para formular mensajes, comunicar y compartir sus experiencias evidenciándose así varias situaciones de formulación breve (Brousseau, 2007).

4.5.2.2 Creación del personaje y hallazgos

Seguidamente, se motivó la construcción de un personaje ficticio, quien será el protagonista de una serie de relatos referentes a como él (personaje) vivió la pandemia. Esta estrategia buscaba permitir que el alumno se pueda autorreferenciar y manifestarse tras un “yo ficticio” teniendo la posibilidad de crear un ser que pueda ser narrador, personaje, e incluso, ser el mismo escritor (Alberca, 2007).

Se definió esta actividad (Sensevy, 2007), explicando que el personaje debe surgir de su gusto y preferencia, pudiendo ser una persona, animal u otro ser. Se aclara que el personaje debe tener de entre 8 a 10 años y debe encontrarse asistiendo a una escuela. Esto para conectar de mejor manera al personaje y sus futuras experiencias con las de los alumnos. Se evidencia, entonces, cómo el contrato y el juego didáctico forman parte esencial para el aprendizaje y el desarrollo de la actividad propuesta (Sensevy, 2007). De la misma forma, esta actividad se presenta como una situación de acción (Brousseau, 2007).

Se proyectó la siguiente ficha para guiar la creación del personaje:

<ul style="list-style-type: none">• Nombre del personaje:• Apodo o sobrenombre:• Edad aproximada:• Descripción:• Características especiales:• Costumbres, manías, cosas que le gustan o no le gustan:	<p>Personaje</p> <p>lapiceromagico.blogspot.com</p>
--	---

Imagen 1. Ficha para crear el personaje del relato

Autora: Isabel Bermejo (2014), basado en la propuesta de Cairney (1983).

En este punto, luego de revisar los distintos personajes creados para los relatos, se describen los siguientes hallazgos con su respectivo análisis (ver Tabla 6):

Tabla 6. *Creación del personaje: hallazgos*

PERSONAJE PRINCIPAL		
TIPO DE PERSONAJE	RANGO DE EDAD	CARACTERÍSTICAS
De los 11 relatos recopilados, 7 de los personajes son humanos con nombres comunes, 3 son animales domésticos con nombres de mascotas y 1 relato describe a un personaje de ciencia ficción llamado “Max”, el cual presenta rasgos de un personaje de video juegos.	Todos los personajes tienen un rango de edad de entre 8 y 9 años	Todos los personajes muestran rasgos similares: amables, sensibles a lo que sucede a su alrededor.

Análisis

A partir de los hallazgos mostrados, se puede inferir que los niños probablemente se encuentren reflejados en los personajes creados, o, a su vez, vean reflejados a sus mascotas o a personajes ficticios con los que se encuentren relacionados en su vida diaria.

Nota: Elaboración propia

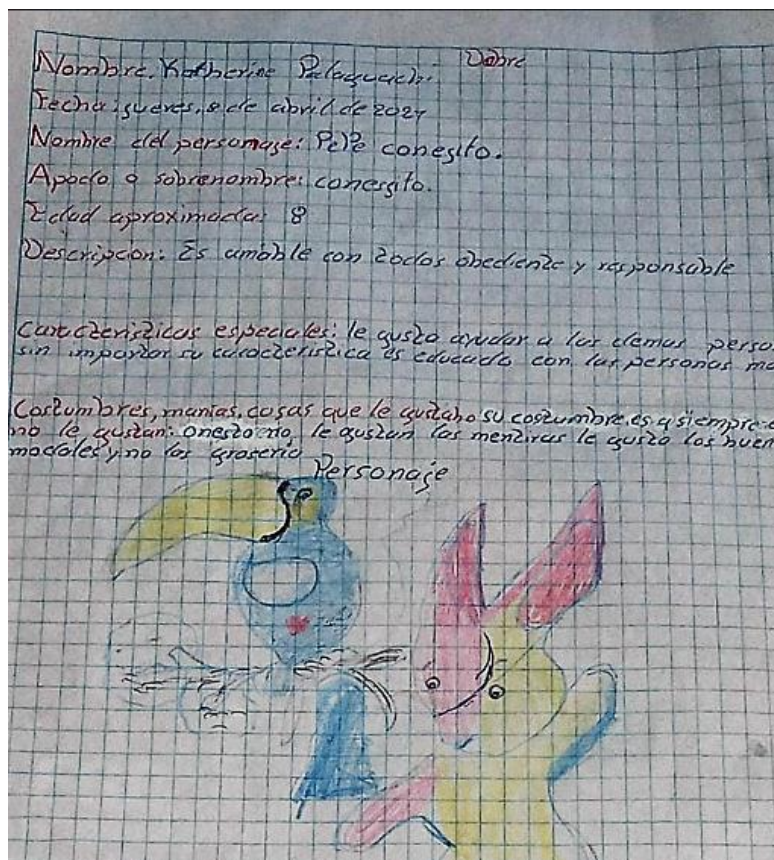


Imagen 2. Ejemplo de personaje creado por un alumno

4.5.2.3 Tiempo y espacio

Luego de la creación del personaje se solicitó la creación gráfica y descripción del lugar y tiempo en el que se desarrollarán las historias en base a las preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo?, se detalla el análisis de los hallazgos referentes al tiempo y al espacio en el que se desarrollaron las historias de los personajes creados (ver Tabla 7), generándose así, nuevamente, otra situación de acción (Brousseau, 2007). Los hallazgos se presentan a continuación:

Tabla 7. *Espacio y tiempo hallazgos*

Tiempo	Espacio
<p>Al previamente solicitar a los alumnos que enmarquen sus relatos en los tiempos de pandemia, todos los relatos giraron alrededor de la misma, principalmente en el primer momento en que inició la cuarentena y los demás acontecimientos que vinieron después.</p>	<p>-El espacio común de la mayoría de los relatos fue el hogar del personaje (casa) ubicada cerca de la naturaleza, y la escuela a la que iba.</p> <p>-Dos alumnos realizaron la descripción de un espacio diferente: bosque y playa respectivamente.</p> <p>-Cuatro alumnos describieron el mismo lugar donde se ubican sus domicilios con los respectivos nombres: La Unión, el Valle de Fasayñán, Valle de Vigsol y la comunidad de Malpad.</p>

Nota: Elaboración propia,

Se puede observar como el espacio común de la mayoría de los relatos fue el hogar del personaje ubicado cerca de la naturaleza, y la escuela a la que iba. Dos alumnos realizaron la descripción de un espacio diferente: bosque y playa respectivamente. Lo anterior nos permite aseverar que las producciones escritas que se desarrollarán en las siguientes fases se enmarcarán en una escritura en contexto afines a situaciones reales o contenidos en acción (Lerner, 1997).

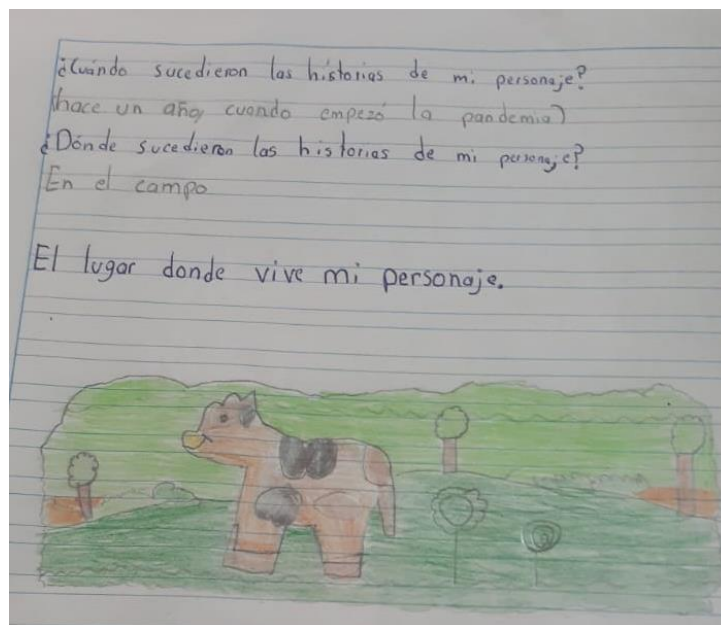


Imagen 3. Ejemplo del lugar creado por un alumno

4.5.2.4 Fase de producción escrita

Esta fase estuvo orientada hacia la enseñanza y aplicación de estrategias didácticas para la composición de textos narrativos: relatos autoficcionalizados, con base en los procesos principales: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1996; Camps, 1993), la teoría de la interacción conjunta de Sensevy (2007), y la de las situaciones didácticas de Brousseau (2007).

4.5.2.5 Planificación

Este proceso se enfocó en la institucionalización del saber (Brousseau, 2007) mediante la enseñanza de estrategias de planificación, recordando que Brousseau (2007) afirma que no existe un tiempo exacto para que se institucionalice un conocimiento, pues “se da tanto en una situación de acción -cuando se reconoce el valor de un procedimiento que va a convertirse en un medio de referencia- como en una formulación” (p.98). De la misma forma se reguló esta actividad (Sensevy, 2007), presentando el formato para planificar la escritura de los relatos con las pautas que permitían desarrollar estrategias pertinentes para producir el contenido de cada sección (escritura en contexto de pandemia).



Imagen 4. Formato para planificar la escritura del relato

Adaptación del formato de Isabel Bermejo (2014)

Adicional a lo anterior, en una situación de formulación (Brousseau, 2007), se presentó y analizó un ejemplo de relato que contenía, de forma detallada, la estructura antes descrita para acercar con mayor exactitud a los alumnos a la escritura pertinente de los relatos y a la correcta toma de decisiones formulando nuevas ideas o modificando las obtenidas en los momentos anteriores. Así mismo, esta actividad permitió institucionalizar el conocimiento sobre la estructura de un relato:

Título → Los tres cerditos

Inicio:
Es el principio. ¿Cuándo ocurre la historia, dónde ocurre y a quiénes?

Conflicto o nudo:
Es la situación problema, centro del cuento.

Desarrollo:
Son las acciones que desarrollan el conflicto.

Desenlace:
La resolución del conflicto.

Final:
Final del cuento.

Había una vez tres cerditos que eran hermanos. Como el lobo siempre andaba persiguiéndoles decidieron hacerse una casa rápido, para luego salir a jugar. El pequeño la hizo de paja. El mediano construyó su casa de madera. El tercero de los hermanos construyó su casa de ladrillo y se demoró. Sus hermanos se le burlaron, porque no salió a jugar.

El lobo salió detrás del cerdito pequeño, el cual refugió en su casa de paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita se derrumbó.

Salió el cerdito corriendo para refugiarse en la casa de su hermano mediano. Pero el lobo sopló y sopló y la casa de madera derribó. Los dos cerditos llegaron sin aliento, con el lobo pegado a sus talones, a la casa del hermano mayor.

El lobo se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio para entrar. Se subió al techo y descendió por el interior de la chimenea, pero los cerditos habían puesto una olla con agua hirviendo, así que cuando bajó el lobo, se cayó en el agua y salió corriendo, dando unos terribles aullidos.

El lobo nunca más volvió a molestar a los cerditos.

Imagen 5. Ejemplo de estructura de un relato

Tomado del Texto de Lengua y Literatura para nivel Elemental. Ministerio de Educación.

Para fortalecer esta fase se realizó un breve ejercicio donde tomamos un personaje de uno de los niños y tratamos de describir acciones de inicio, conflictos y posibles desenlaces. Esto de acuerdo a la tabla de planificación. Una vez desarrollada esta fase se procedió a la producción de los relatos, documento que corresponde a la siguiente subfase del proceso de escritura: textualización o redacción.

4.5.2.6 Textualización o redacción

El proceso de textualización o redacción de los relatos procuró que los alumnos identifiquen y hagan uso de estrategias que les permitiera organizar los escritos y cubrir dificultades asociadas a la estructura de los relatos, las características lingüísticas y gramaticales, así como la cohesión y coherencia. De la misma forma, a través de los relatos, se buscó favorecer el desarrollo del pensamiento lógico y potenciación de la imaginación, beneficiando así al proceso de la lectoescritura de los niños (Sánchez, 2019).

Sin embargo, el principal propósito de esta fase, considerando el enfoque sociocultural de la lectura y escritura que rigió el estudio, fue brindar mayor oportunidad de involucramiento y desinhibición a los niños al momento de redactar (desde un personaje ficticio) experiencias vividas, emociones y sentimientos; es así que esta propuesta didáctica implicó un compromiso no solamente cognitivo, sino social, pues se trató de convertir la lectura y la escritura en herramientas de liberación, emancipación (Freire, 1996); otorgando valor y reconocimiento a las experiencias y vivencias de los niños de los sectores más desfavorecidos de la comunidad donde se ubica la institución educativa que formó parte de este estudio.

Por lo anterior, esta fase de redacción no se enfocó en la enseñanza y tratamiento instrumental de la lectura y escritura, sino en leer y escribir desde las experiencias vividas haciendo uso de los relatos autoficcionalizados para escribir sobre lo que ellos, los alumnos, han experimentado; sobre lo que han sentido. Así también se valora la riqueza de la experiencia en los relatos pues “el relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, el narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentido que construimos con nuestra vida” (Larrosa, 2005 como se citó en Gutiérrez, 2010, p. 5).

Es necesario puntualizar que las limitaciones de conectividad, ausentismo recurrente y las dificultades para recibir los borradores (imágenes borrosas), no permitieron que se lleve un correcto proceso de acompañamiento, por lo que se optó por brindar la libertad a los alumnos para producir sus relatos y, durante las sesiones virtuales afines a esta fase, se llevó a cabo

conversatorios para dialogar sobre los avances, cubrir dudas e interrogantes del proceso de redacción y emitir recomendaciones sobre la correcta escritura.

En esta fase también se expuso, de forma simplificada y con vocabulario acorde al grupo, la rúbrica de revisión-evaluación para las producciones escritas (**Anexo 7**), esto con el fin de guiar y regular el correcto desarrollo de las producciones escritas.

Para mejorar los relatos, con base en las dificultades que se empezaron observar y las dudas atendidas, y para regular el proceso de escritura (Sensevy, 2007), se describieron y recomendaron el uso de marcadores textuales: recursos lingüísticos propios del español cuya función distintiva fija es establecer una relación entre segmentos del discurso (Loureda y Pons, 2015); los mismos que les permitió redactar, en la medida de lo posible, correctamente. Para iniciar el relato se recomendó utilizar marcadores como: hace tiempo, en un lugar llamado, cierto día, en un país lejano. Se recordó a los alumnos que se debe presentar al personaje, edad, grado, escuela, qué le gusta hacer, qué no le gusta, lugar donde vive y que no olviden recordar que el relato se desarrollará en el momento en que inicia la pandemia.

En cuanto a la redacción del desarrollo se sugirieron marcadores como: de pronto, inesperadamente, de repente, entonces, un día.

Se recomendó que en el desarrollo el personaje narre cómo recibió la noticia sobre el inicio de la pandemia, qué le dijeron en la escuela y hogar, qué sintió el día que se enteró que la escuela se cerraba, cómo vivió los primeros meses, cómo cambió su vida y que dificultades tenía, lo que les “pasa” (Larrosa, 2009). Existieron preguntas referentes a la extensión del trabajo a realizar, a lo que se dio la repuesta de que es libre, a su gusto.

Durante otras sesiones correspondientes a la fase que se está tratando, se solicitó que los alumnos expresen cómo se sienten sus personajes de acuerdo a la pregunta: *¿cómo se siente mi personaje durante la cuarentena?*, lo que generó respuestas como: *aburrido de estar en casa, quiere salir a jugar con los amigos, molesto porque no puede ir a estudiar en la escuela, molesto porque estaba encerrado*. Se pudo observar como los niños validan sus respuestas (Brousseau,

2007), demostrando seguridad en la descripción de las emociones que proyectan sus personajes, refirmando la gran oportunidad que ofrecen los relatos autoficcionalados para decir lo que se siente, lo que le pasa a cada uno, conectar lo que le sucede a un ser “ficticio” con la vida del escritor.

Seguidamente se propuso que el personaje creado, de repente, tenga la posibilidad de redactarle una breve carta al Coronavirus, situación de acción (Brousseau, 2007); imaginando que este lo iba a leer. Cabe destacar que los alumnos ya habían escrito cartas informales en actividades escolares anteriores, por lo que manejaban y conocían satisfactoriamente su estructura básica. En la carta el personaje debía expresar, al Coronavirus, todo lo que siente, sus emociones y lo que espera que suceda.

Los niños se mostraron asombrados y emocionados con la actividad propuesta, se les pidió que interactúen y expresen lo que posiblemente le iba a decir su personaje al coronavirus, a lo que, en su mayoría, mencionaron: *que se vaya, que ya no haga daño, que deje de enfermar y matar a la gente*, situación de formulación (Brousseau, 2007).

Fue muy notorio cómo los niños se encontraron motivados e involucrados con la escritura de los relatos, pues se mostraron muy seguros de los sentimientos, valores y actitudes que sentían y demostraban sus personajes, esto al parecer porque estaban exteriorizando, a través del personaje, sus propias emociones: uso social de los textos escritos (Cassany, 2006); y, a su vez, aprendiendo a redactar. Por ello observamos como la escritura como práctica social se convirtió en objeto de enseñanza situada relacionada con la realidad del sujeto, “contenidos en acción”, es decir, se procuró aprender en situaciones reales y contextualizadas (Lerner, 1997). Sin embargo, se pudo observar que es cansado para los alumnos procurar prestar atención a una clase virtual, especialmente cuando esta tiende a caer en la explicación de instrucciones, que son necesarias, pero que finalmente provocan un cierto aburrimiento.

En otra sesión, luego de receptor varias cartas concluidas, se optó por leer una. Fue interesante observar cómo los niños expresaban el sentir del personaje en la carta con

expresiones como: *te pido que te vayas, estoy asustado y triste, yo antes era feliz*. Por lo anterior, tal como lo afirman Otárola y Crespo (2016), se pudo observar cómo el relato autoficcional, y dentro del mismo, la carta, permitió la exteriorización de las vivencias del ser humano.

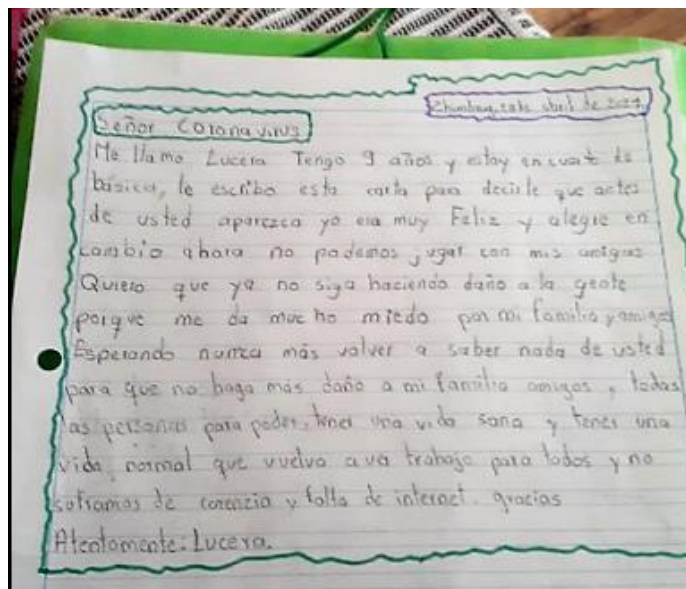


Imagen 6. Ejemplo de carta creada por un alumno

Seguidamente se expusieron recomendaciones para finalizar los relatos donde su personaje debía describir cómo termina la pandemia y lo que sintió. Los niños se mostraron motivados e involucrados con esta actividad. La participación e interacción, situación de formulación (Brousseau, 2007); se tornó masiva al momento de solicitar posibles soluciones al problema que afronta su personaje: pandemia. Todos coincidieron, de forma efusiva, en que la vacuna sería la solución para volver a la vida normal.

Para finalizar este apartado, no podemos olvidar que narrar hechos y acontecimientos, reales o ficticios, es una herramienta común de los seres humanos presente en todos los espacios sociales (Betancourt et al., 2018), por ello se observó que la escritura de los relatos fue muy bien aceptada por los alumnos, evidenciándose claramente la conexión de los niños con sus relatos; también se pudo evidenciar cómo reflejaron, a través de los relatos de sus personajes, el deseo por volver a la normalidad, regresar a la escuela y volver a jugar con sus amigos: el sueño

anhelado. Así mismo se evidenció cómo la teoría de la interacción conjunta de Sensevy (2007) y la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) se presentaron de forma directa o indirecta durante el desarrollo de las actividades y acciones propuestas.

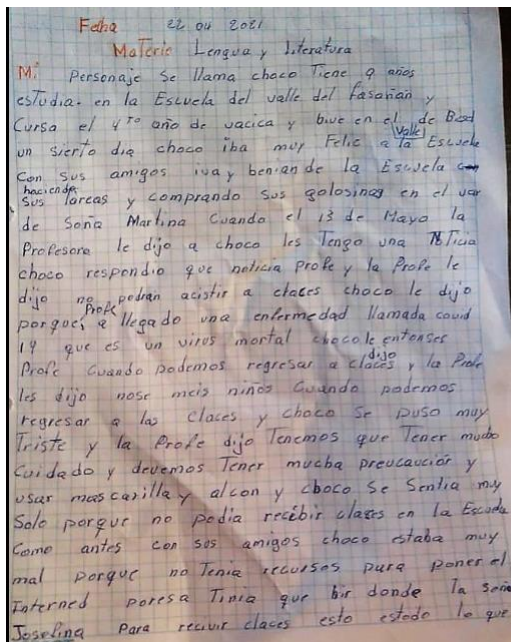


Imagen 7. Ejemplo de fragmento de relato creado por un alumno

Más allá de los usos cognitivos, la lectura y escritura desde las experiencias y contextos, haciendo uso de la escritura de relatos autoficcionalizados como herramienta para expresar lo que se sintió y vivió en la familia y comunidad, brindó a los alumnos la oportunidad de narrar con libertad lo que les ha tocado vivir en los tiempos de pandemia. Todo lo anterior a través de un personaje que les permitió autorreferenciarse y manifestarse tras un “yo ficticio” (Alberca, 2007), pues tal como lo reafirma Alberca (2005): “el personaje que interpreta el relato de autoficción forma parte de la humanidad, y a través del relato da respuestas a sus problemas; no

a los pequeños problemas cotidianos, sino a los más profundos, aquellos que comparte con el resto de los seres humanos” (p. 95).

Esta experiencia, desde una práctica social de la lectura y escritura (Cassany, 2006), fue invaluable.

4.5.2.6.1 Hallazgos de la carta

Como ya se describió anteriormente, además de redactar los relatos autoficcionalados, los alumnos debían, dentro de las actividades de desarrollo, crear una carta escrita por su personaje dirigida al COVID-19, donde el personaje creado expresaba ¿cómo se siente frente a la llegada del virus?, ¿cómo cambió su vida y la de los demás?, ¿qué es lo que esperaba de él? Se emitió sugerencias y recomendaciones de escritura para mejorar sus conocimientos previos sobre la redacción de este tipo de texto. Los hallazgos de la carta se muestran a continuación en la Tabla 8:

Tabla 8. *Hallazgos carta redactada por los niños*

Carta				
Inicio	Cuerpo		Despedida	
	Acciones	Emociones		
-Todas las cartas con un encabezado simple: fecha, lugar, saludo.	Las cartas muestran dos partes: los personajes le cuentan al COVID cómo eran antes sus vidas y cómo es ahora, luego de su aparición:	Las emociones que más se observan son: -aburrimiento, -Tristeza	Al finalizar la carta se observan las siguientes expresiones seguidas por una breve despedida y firma del remitente: <i>espero que te vayas pronto, quiero volver a estar tranquilo, espero que no sigas haciendo daño, deja de enfermarnos, por favor márchate, ya no</i>	
-La carta empieza con una breve	Antes: -Los personajes describen como eran sus vidas antes:	-enojo		

presentación del personaje: nombre, edad.	estudiosos, felices, alegres, podían salir a jugar, al parque, podían ver a los amigos, ir a la escuela, visitar a los abuelos.	-los personajes se muestran asustados.	<i>quiero seguir sufriendo, no quiero verte más, que vuelva a haber trabajo.</i>
---	---	--	--

Después:

- Los personajes le describen (al COVID) cómo son sus vidas luego de su aparición: viven con temor, tienen que alejarse de los demás, no pueden salir, no pueden visitar a los abuelos, no pueden asistir a la escuela, están cansados de usar mascarilla, ya no pueden ser libres como antes, existe escasez de comida, no hay trabajo, les asusta ver gente morir y contagiarse.

Nota: Elaboración propia.

Al pasar por una crisis tan grave como el confinamiento, cuarentena y la pandemia como tal, los niños tienen muchas experiencias vividas, algunas muy tristes y preocupantes. Por ello,

en la carta es notorio observar expresiones que denotan el miedo sentido, pero también este instrumento les permitió liberar su “rabia” e impotencia por todo lo que ha conllevado la pandemia, convirtiendo a la escritura en una herramienta para exteriorizar lo vivido.

4.5.2.6.2 Hallazgo y evaluación de los relatos producidos

En este apartado se analizan los distintos componentes de los relatos autoficcionalizados elaborados por los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica, de la misma forma se presenta la evaluación de los mismos de acuerdo a la rúbrica de valoración del relato (**Anexo 7**).

En primera instancia, se describen los hallazgos encontrados en los relatos. Entre los elementos analizados se discute: cómo inician los relatos, acciones del desarrollo y cómo finalizan el texto (ver Tabla 9):

Tabla 9. *Hallazgos relatos autoficcionalizados*

Estructura							
Todos los alumnos manejan y utilizan una estructura coherente y fácilmente observable para redactar su relato: inicio desarrollo/nudo y desenlace/final.							
Inicio		Desarrollo acciones				Final	
		Acciones varias		Emociones			
Todos los relatos inician con marcas como: <i>hace mucho tiempo, en un lugar muy lejano,</i>	El desarrollo gira en torno a las siguientes acciones: -El personaje se entera de la repentina aparición de un virus letal.	Las principales emociones que se observan son: -miedo -tristeza	Todos los alumnos finalizan con el hallazgo de una vacuna que les permitía, a sus personajes y entorno, volver a la normalidad				

-Todos los alumnos describen al personaje: nombre, edad, gustos, lugar donde vive.	-Quien comunica la noticia es el profesor del personaje en la escuela. -El personaje se muestra triste y preocupado. -Surgen problemas como: imposibilidad de salir, ver a los amigos, familia o poder ir a la escuela; dificultades para recibir clases, familiares del personaje se contagian, dificultad para acceder al servicio de internet, carencia de recursos tecnológicos, falta de comida y trabajo. -Solamente en un relato se observa que la familia del personaje le conversaba sobre las medidas de bioseguridad e intentan realizar actividades divertidas mientras dura la cuarentena. En todos los demás es un tercero: noticia o escuela, quienes les aconsejan sobre el uso de mascarilla y alcohol.	-enojo Los personajes lloran, se muestran aburridos, temerosos de salir, estresados por las dificultades al momento de recibir clases virtuales, impotentes por no tener internet o un buen celular.
--	---	---

-Casi todos relatan en tercera persona, tres alumnos cambian repentinamente su estilo de redacción a primera persona, observándose expresiones como: *me sentí, nos dijeron, pasamos mal, nos afectó la economía, no podíamos recibir clases, me sentí asustado.*

Nota: Elaboración propia

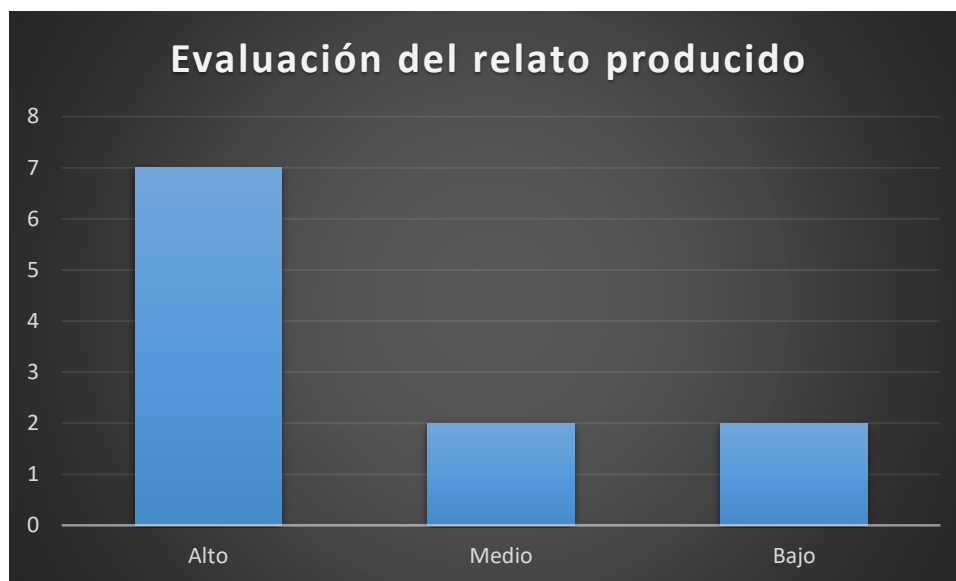
A continuación, en lo que respecta a la evaluación del relato producido por los alumnos durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se detallan los principales resultados obtenidos (ver Tabla 10 y Figura 5):

Tabla 10. *Resultados de los relatos producidos*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	63,63
Medio	2	18,18
Bajo	2	18,18
Total	11	100

Nota: Elaboración propia

Figura 3 *Evaluación del relato producido*



Nota: Elaboración propia

De tal forma, y en base a la rúbrica para la evaluación final, se puede mencionar que el nivel de desempeño de 7 estudiantes fue alto, lo que significa que fueron capaces de narrar y reflexionar de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas del personaje creado, mediante el uso adecuado de los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, entre otros para darle sentido al texto y, asimismo, ordenaron sus ideas de manera coherente a través de oraciones. Se observó, además, una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.

Por otro lado, 2 estudiantes presentaron un nivel de desempeño medio, lo que significa que narraron y reflexionaron de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas del personaje creado con ciertas dificultades y haciendo uso limitado de recursos léxicos, en donde, sus ideas son coherentes, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos. Produjeron textos teniendo en cuenta la estructura básica de un relato, con ciertos errores, sin embargo, se logró evidenciar su intención comunicativa.

Por último, 2 estudiantes presentaron un nivel de desempeño bajo, lo que significa que no lograron narrar y reflexionar de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones

y anécdotas del personaje creado. La organización de ideas, no guarda relación entre párrafos, no usaron correctamente los recursos léxicos gramaticales y produjeron textos sin tener en cuenta su estructura.

Como ya se mencionó en el apartado de la carta, los niños, al atravesar por una emergencia sanitaria sin precedentes e inimaginable para sus cortas edades, tienen muchas experiencias vividas, todas tristes y angustiantes. Es también notario observar como, en todas las producciones escritas, la añoranza por volver a la escuela y ver a sus amigos es reiterativa. En definitiva, luego de la aplicación de la secuencia y el desarrollo de las distintas actividades, podemos evidenciar que los niños se identificaron con el personaje del cuento leído. Aquí podemos dar cuenta de lo importante que es utilizar relatos con experiencias afines a las vividas para motivar una posible escritura y permitir la conexión íntima con la actividad o actividades planteadas.

4.5.3 Fase IV: Actividades de cierre

El producto final, el mismo que se construyó a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, fue la elaboración de los relatos autoficcionados y, paralelamente, se generó uno más: la carta; estas producciones ya fueron analizadas en las secciones anteriores.

Luego de concretar y finalizar las actividades antes mencionadas y teniendo los escritos, se intentó realizar una exposición de los mismos, sin embargo no fue posible pues varios productos fueron remitidos de forma digital con serias dificultades en cuanto a la visualización y claridad de la imagen enviada, mientras que los demás escritos que se receptaron de forma física, puesto que algunos niños optaron por dejarlos en un local de la comunidad(los que pudieron), resultaron incompletos o maltratados.

Los trabajos, en general, como ya nos hemos dado cuenta, se caracterizaron por la creatividad y originalidad que dieron paso a escritos muy interesantes, plasmados de distintas emociones y experiencias personales y acordes a las características del género narrativo.

En cuanto al uso de recursos léxicos gramaticales básicos utilizados para darle sentido al texto por parte de los niños, se detallan los siguientes hallazgos:

- El problema principal es el escaso manejo de normas ortográficas en cuanto al uso de las letras: z, v, b, h, ll, y.
- Se encuentran errores recurrentes en el uso de la tilde y casi nula presencia de la coma.
- No se observa escritura silabeada o fragmentación de palabras, el uso de mayúsculas es el apropiado.
- Todos los alumnos cierran sus escritos con el punto final.
- En cuanto a la caligrafía, todas las producciones son legibles.
- Se evidenciaron vacíos en el uso de conectores.

Lo anterior denota que no se pudo incidir de forma satisfactoria en el mejoramiento y uso pertinente de los recursos léxico gramaticales básicos. Esto debido principalmente a las limitaciones que ya se describieron y que se ampliarán con mayor exactitud en el apartado: Dificultades para el desarrollo de la propuesta. Sin embargo, debemos considerar que el enfoque sociocultural de la lectura y escritura que rigió este estudio, como ya se observó en anteriores apartados, va más allá del aspecto lingüístico y cognitivo.

4.6 Evaluaciones finales y resultados

Para identificar posibles avances en cuanto al proceso de lectoescritura de los niños de cuarto de básica, se desarrolló una evaluación final (**Anexo 4**), con rasgos similares a la evaluación de diagnóstico en donde se recopilaban 11 evaluaciones. También se evaluó, de forma independiente los relatos producidos por los 11 niños que rindieron las evaluaciones finales, además se realizó una comparación entre los resultados de la evaluación diagnóstica y la final, determinando el impacto de los relatos en el desarrollo del aprendizaje, donde se recalcan varios cambios significativos gracias a la creación de los relatos.

A continuación, se presentan los siguientes resultados según la rúbrica de evaluación (**Anexo 6**) basadas en los indicadores de logro de valuación del Currículo Priorizado para la Emergencia 2020-2021 del nivel Elemental dentro del área de Lengua y Literatura que analiza la comprensión literal, inferencial y crítico valorativa, así también evalúa la producción escrita.

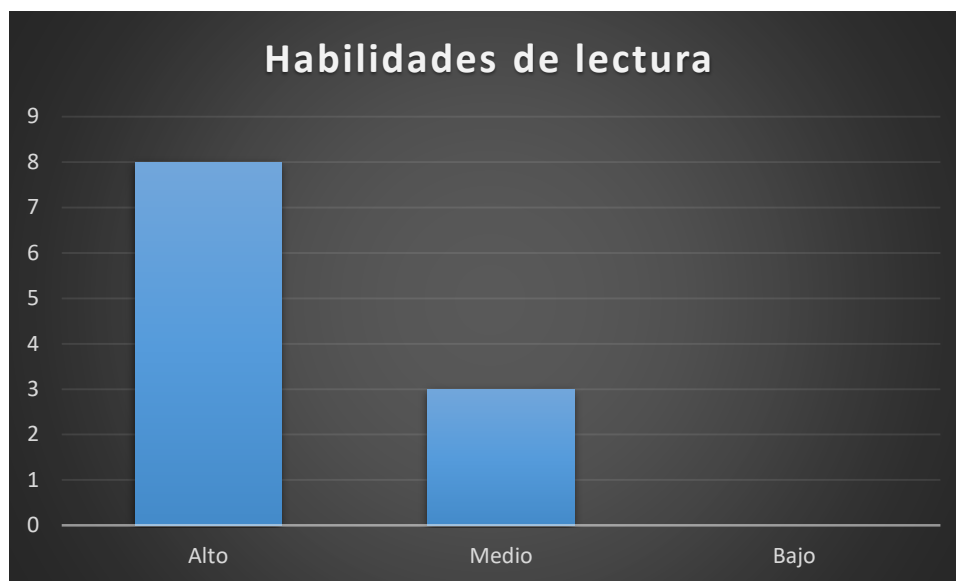
A continuación, se detallan los principales resultados de la categoría de habilidades lectoras de las evaluaciones finales (ver Tabla 11 y Figura 3).

Tabla 11. *Habilidades de lectura - evaluación final*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	8	72,72
Medio	3	27,27
Bajo	0	0
Total	11	100

Nota: Elaboración propia

Figura 4 *Habilidades de lectura - evaluación final*



Nota: Elaboración propia

De tal forma, con base en los mismos criterios de la evaluación diagnóstica, se puede mencionar que 8 estudiantes poseen un nivel alto respecto a sus habilidades de lectura, es decir, respecto a la rúbrica de evaluación, los estudiantes se encuentran en la capacidad de construir significados de un texto, son capaces de aplicar los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos, y además son capaces de ampliar la comprensión de un texto e identificar los puntos de vista del autor tomando una postura crítica frente a lo leído.

Mientras tanto, los 3 estudiantes restantes demostraron un nivel medio respecto a sus habilidades de lectura, lo que significa que los estudiantes construyeron, con dificultad, significados de un texto. Además, fueron capaces de aplicar los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos; y, por último, ampliaron la comprensión de un texto e identificaron con cierta dificultad los puntos de vista del autor tomando una mínima postura crítica frente a lo leído.

Asimismo, los hallazgos específicos encontrados en la evaluación de la comprensión lectora del texto propuesto en la evaluación final se muestran en la Tabla 12. Los mismos se describen según las coincidencias encontradas en las respuestas a cada pregunta.

Tabla 12. Hallazgos comprensión lectora-Evaluación final

COMPRENSIÓN LECTORA	
¿Qué se le cayó al campesino en el río?	
Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• El hacha	Ante una pregunta básica y elemental para el desarrollo de la historia, todos los hallazgos de los criterios emitidos por los niños coinciden acertadamente.
El espíritu de las aguas le dio las tres hachas al campesino por qué:	
Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Dijo que son de él• Por su honradez• No mintió• Dijo la verdad	En lo que respecta al motivo por el que el espíritu le dio el hacha al campesino, los hallazgos muestran una considerable coincidencia y comprensión en la respuesta de la pregunta.

En el texto ¿qué quiere decir “el espíritu se compadeció de él”?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Porque le dio el hacha de oro y plata• Tuvo pena de él• El espíritu mostró su bondad• Darle tres hachas• Lloraba por su hacha	En los hallazgos de esta pregunta se muestra claramente el desconocimiento del significado textual del verbo compadecer por parte de los niños, sin embargo, los hallazgos coinciden en que el espíritu sintió empatía por la situación en la que el campesino se encontraba.

Esta historia nos enseña principalmente que:

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Debemos ser honrados• No hay que mentir	En los hallazgos respecto a la principal enseñanza del texto, claramente se puede evidenciar que existe una completa comprensión de lo que el texto pretende transmitir por parte de los niños participantes evaluados.

¿Qué título le pondrías a esta historia?

Hallazgos	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• El hombre con suerte• El hombre humilde• El honesto y el mentiroso• El campesino y el espíritu	En lo que respecta al título que los niños le pondrían a la historia, es posible observar que la gran mayoría de los hallazgos tienen

-
- El campesino honrado
 - El espíritu de las aguas
 - El hombre y las tres hachas
- relación con la actitud de honradez y sinceridad del campesino frente a la situación por la que en ese momento atravesaba.
-

Nota: Elaborado por el autor

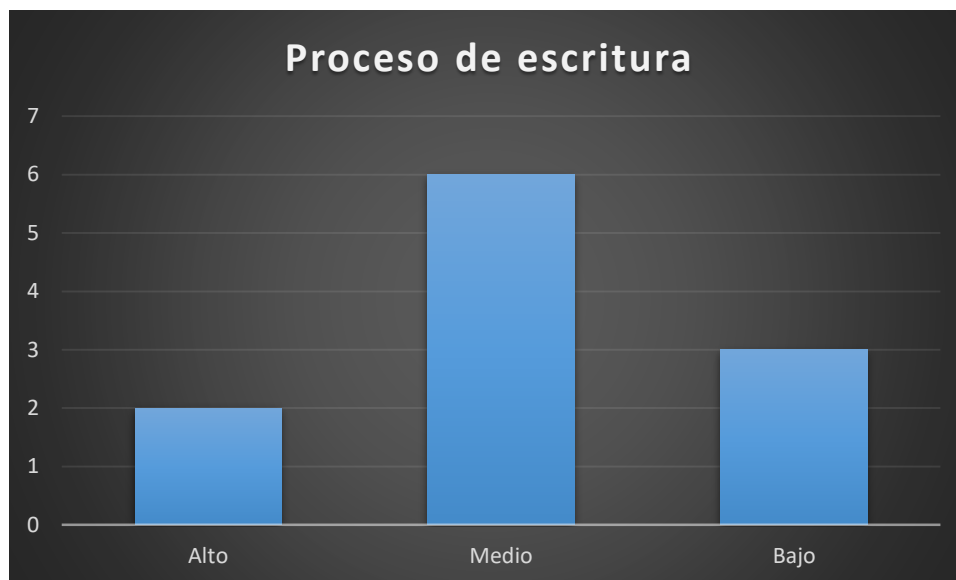
En lo que respecta a la categoría de proceso de escritura, los principales resultados son mostrados en la Tabla 13 y en la Figura 4.

Tabla 13. *Proceso de escritura evaluación final*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	2	18,18
Medio	6	54,54
Bajo	3	27,28
Total	11	100

Nota: Elaboración propia

Figura 5 *Proceso de escritura – Evaluación final*



Nota: Elaboración propia

Con base en los resultados mostrados y en concordancia con los aspectos abordados en la evaluación diagnóstica, es posible señalar que el nivel de desempeño de 2 de los estudiantes fue alto, pues, poseen la capacidad de escribir diferentes tipos de textos narrativos, desarrollando conexiones necesarias entre las ideas. Usaron adecuadamente los recursos léxicos gramaticales, y además, se observó una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.

Por otra parte, 6 de los niños evaluados obtuvieron un nivel de desempeño medio, lo que representa que, los estudiantes escriben diferentes tipos de textos narrativos, haciendo uso limitado de recursos léxicos, y además, sus ideas son coherentes, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos.

Por último, los 3 niños restantes obtuvieron un nivel bajo de desempeño, lo cual, demuestra que los estudiantes produjeron textos sin tener en cuenta la organización de ideas, y

no guardaron relación entre párrafos, asimismo, no usaron correctamente los recursos léxico gramaticales, y por ende, produjeron textos sin tener en cuenta su estructura.

4.6.1 Análisis comparativo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final

A continuación, se realiza un análisis comparativo entre las categorías de “Habilidades de lectura” y “Proceso de escritura” tanto de la evaluación diagnóstica como de la evaluación final, con la finalidad de determinar el nivel de desempeño en estas áreas antes y después de la creación de los relatos autoficcionalados, definiendo la importancia de crear nuevas estrategias metodológicas con el fin de promover el desarrollo de las habilidades de los estudiantes desde su etapa infantil, además de mejorar el desarrollo de habilidades y conocimientos dentro del ámbito educativo, considerando el nivel en el que se encuentran los estudiantes, y la aportación significativa de los docentes.

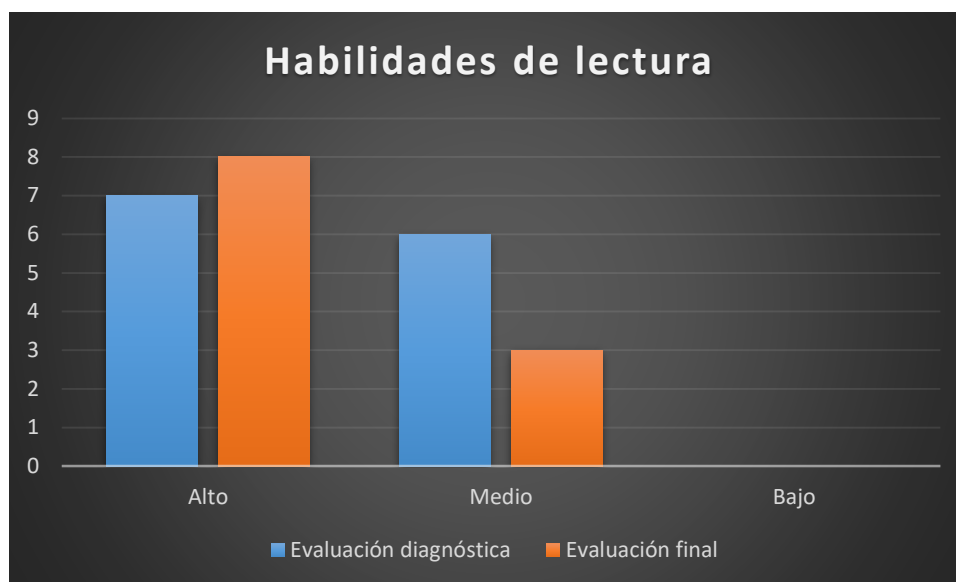
La comparación de la categoría de habilidades de lectura entre las dos evaluaciones se muestra a continuación (Tabla 14 y Figura 6)

Tabla 14. *Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Habilidades de lectura”*

Nivel de desempeño	Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Alto	7	8
Medio	6	3
Bajo	0	0
Total	13	11

Nota: Elaboración propia

Figura 6 Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Habilidades de lectura”



Nota: Elaboración propia

Primeramente, es necesario mencionar que, por motivos mencionados en apartados posteriores, los participantes iniciales fueron 13, sin embargo, únicamente 11 rindieron la evaluación final debido a múltiples dificultades personales de los participantes, lo que distorsionó los datos recogidos. De tal forma, se puede mencionar que la cantidad de estudiantes que obtuvieron un nivel alto en las habilidades de lectura incrementó en la evaluación final, sin embargo, el nivel medio disminuyó drásticamente.

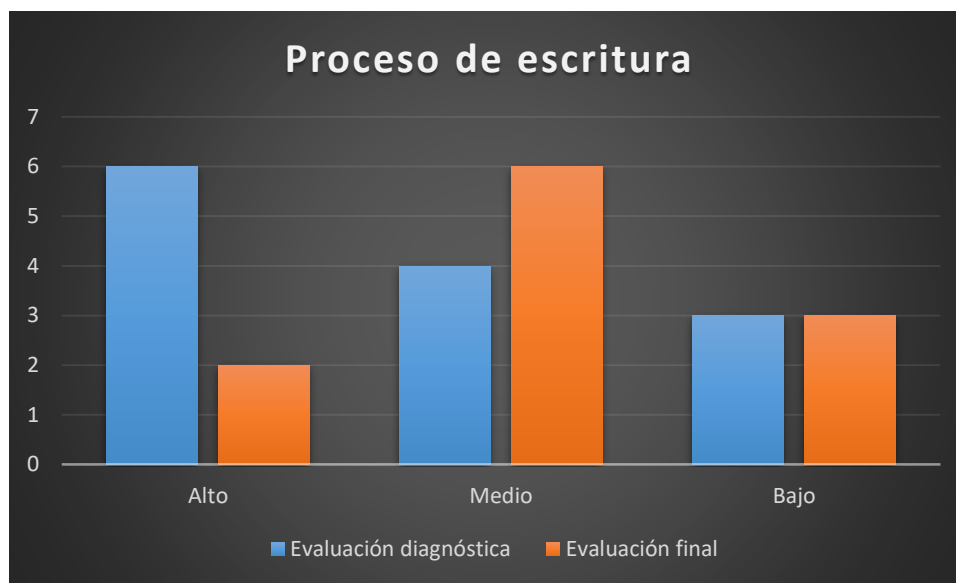
La comparación de la categoría procesos de escritura entre las dos evaluaciones se muestra a continuación (Tabla 15 y Figura 7).

Tabla 15. Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Proceso de escritura”

Nivel de desempeño	Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Alto	6	2
Medio	4	6
Bajo	3	3
Total	13	11

Nota: Elaboración propia

Figura 7 Comparación de la evaluación diagnóstica y la evaluación final en la categoría “Proceso de escritura”



Nota: Elaboración propia

Con base a lo mencionado, se puede señalar que la cantidad de estudiantes que obtuvieron un nivel alto en el proceso de escritura disminuyó drásticamente en la evaluación final, esto debido, principalmente, a las dificultades personales de los alumnos relacionadas al ausentismo en las sesiones finales del programa, falta de comunicación por carecer de medios confiables y perdurables; todo lo anterior limitó el involucramiento y empoderamiento para con la evaluación final. Cabe mencionar que esto no sucedió al momento de producir los relatos autoficcionalados, pues, como ya se pudo notar en el apartado donde se analiza esta producción, el involucramiento y desempeño del grupo fue muy satisfactorio.

Por otro lado, la cantidad de estudiantes que obtuvo un nivel medio en la evaluación final incrementó respecto a la evaluación diagnóstica, y, por último, se puede observar que la cantidad de estudiantes que obtuvieron un nivel bajo se mantuvo constante.

Antes de concluir este apartado, podemos decir que la evaluación final fue vista como forzada para los alumnos, ya que se observó cierto rechazo para ejecutarla. Se puede mencionar que esto sucedió porque la evaluación final no representó una actividad motivante para los alumnos. En cambio, cuando leyeron y trabajaron con el relato “Los días en que todo se detuvo” (**Anexo 3**), para luego escribir los relatos autoficcionalados, se evidenció todo lo contrario a lo sucedido en la evaluación final; no olvidemos que la narración y la lectura en contexto, desde las experiencias o vivencias, otorgan sentido y significado al accionar del alumno.

En resumen, podemos decir que la producción de relatos autoficcionalados tuvo una gran potencialidad para incidir en el mejoramiento de la lectoescritura de los estudiantes de cuarto de básica, generándose algunos cambios en la calidad de los escritos de los estudiantes y, a su vez, ha incidido de forma determinante en el incremento de la motivación que los impulsa a leer y escribir.

4.7 Dificultades para el desarrollo de la propuesta

El desarrollo de la propuesta didáctica implementada atravesó por una serie de dificultades, principalmente por las limitaciones que presentaba cada hogar, pues se debe tomar

en cuenta que el contexto en donde los niños viven y se desarrollan es caracterizado por la escasez de recursos económicos, la ausencia de hogares estructurados, la cantidad numerosa de miembros que viven en cada hogar y las serias dificultades para contar con dispositivos tecnológicos y conectividad estable.

Antes de iniciar la propuesta se pretendía realizar el estudio con 20 alumnos, sin embargo, con 6 niños se tornó muy difícil el trabajo, esto en vista de la casi nula conexión, de la misma forma no disponían de dispositivos tecnológicos. Un alumno sufrió un accidente por lo que se ausentó de las actividades académicas por un período mayor a un mes, otro estudiante viajó con su familia hacia el extranjero y, finalmente, un alumno y su familia resultaron contagiados gravemente por COVID-19 lo que limitó su participación en clases y en el programa. Por lo anterior, se logró recopilar un producto final de 11 alumnos.

A pesar que se pretendió proporcionar todos los recursos relacionados a copias e impresiones a los niños, fue muy difícil lograr que los documentos lleguen a los representantes de cada niño. Se acudió a la comunidad para dejar el material en un negocio local, sin embargo, no todos fueron retirados, principalmente por la distancia existente desde sus hogares, mientras que, otras familias se encontraban atravesando contagios y otros representantes no disponían de tiempo por el trabajo. Así que se envió por medios electrónicos algunas fichas, las evaluaciones diagnósticas y finales. Tomando en cuenta que no podían imprimir por no contar con este recurso, entonces se solicitó que transcribieran a sus cuadernos u hojas, la mayoría lo hicieron correctamente, otros transcribieron preguntas y siguieron las instrucciones parcialmente.

Durante el desarrollo de las sesiones, las principales dificultades se generaban en torno a la conexión a internet, pues, debido a la simplicidad tecnológica de los dispositivos a los que los niños tenían acceso, no aptos para desarrollar sesiones virtuales, provocó que los alumnos no puedan comprender y participar adecuadamente de las sesiones.

Durante las sesiones del programa, las cuales se desarrollaron dos por semana en la mayoría de los casos, era muy difícil realizar una retroalimentación, esto debido al tiempo de duración de la clase, el atender al desarrollo de otras asignaturas, actividades propias de la institución, el trabajo que debía desarrollar con los niños de Necesidades Educativas Especiales y el trabajo presencial que se debía de realizar en la institución para la entrega y recepción de recursos educativos de otras disciplinas. Se optó por solicitar el envío de fotos de los avances de los relatos para recibir retroalimentación, pocos alumnos lo hacían. Algunos textos resultaron ilegibles por la baja calidad de la cámara del dispositivo utilizado.

A pesar de las anteriores dificultades descritas se pudo registrar un avance, lento, pero constante de las diferentes producciones. Ya en la última etapa del programa, fue imposible exponer los trabajos finales de los alumnos, como se esperaba en principio, puesto que los niños no finalizaban sus textos en las fechas esperadas y por la falta de espacios virtuales. Una forma de motivar y acompañar el avance de los trabajos era mediante la realización de llamadas telefónicas con quienes tenían señal y contaban con un dispositivo celular. Se optó también por solicitar la entrega física de los relatos finales en el local de internet de la comunidad para lo cual se brindó el plazo de dos semanas para que lo logren realizar. Así se logró recopilar los 11 relatos, casi todos completos y 2 parcialmente terminados.

Finalmente, todas estas situaciones surgidas durante el desarrollo de la propuesta didáctica, limitaron un correcto desarrollo de las actividades propuestas, de tal manera que se tuvo que flexibilizar varias etapas. A pesar de todo, los niños se mostraron entusiasmados por crear sus relatos y se mostraron participativos en sus sesiones virtuales; de la misma forma, todos los textos muestran esfuerzo e interés. La esencia de los alumnos, sus experiencias innegablemente valiosas reflejadas en sus escritos a través de un personaje “ficticio”, sus emociones, añoranzas y pesares, fueron las principales riquezas que se obtuvieron de este trabajo.

CONCLUSIONES

Luego de haber organizado, analizado y presentado los resultados de esta intervención pedagógica llevada a cabo en el cuarto de básica de la Escuela Teresa Torres, se establecieron las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, la ejecución de la propuesta representó una oportunidad para que los niños exterioricen y “desahoguen” su sentir frente a lo que les ha tocado vivir en sus familias y comunidades durante la emergencia sanitaria, por lo cual, es necesario recordar que siempre será valioso brindar espacios donde los alumnos expresen lo que sienten procurando la generación de nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura enmarcadas en prácticas sociales.
2. Por ello, la didáctica debe proponer la planeación de actividades situadas en el contexto de los estudiantes, y de recoger las propuestas teórico-metodológicas de autores como Sensevy y Brousseau para potenciar el procedimiento y la construcción del aprendizaje que desarrolla el alumno, estudiando qué métodos se deben utilizar para que la construcción de la enseñanza sea efectiva, enfatizando a la interacción entre los participantes del hecho educativo y el juego didáctico junto con el diálogo y la devolución como ejes de la construcción de conocimientos.
3. Sabiendo que, en un principio, los niños no se mostraban muy dispuestos a escribir, pues se observaba un cierto “temor”, encontrar al final productos de hasta dos hojas y media (con la carta incluida) fue muy satisfactorio, pues la autoficción posibilitó las “ganas de escribir”. Cabe resaltar que casi todos los textos cumplían con los rasgos básicos de estructura y escritura, es decir, se notó una mejora en la capacidad para producir textos.
4. El uso de los relatos, en este caso autoficcionalizados, aportó significativamente al fortalecimiento de la producción escrita entre los participantes de esta investigación, motivando a los estudiantes en la elaboración y comprensión textual gracias a la

influencia de los relatos. Lo más interesante de este aporte fue que no solo se fortaleció la composición escrita, sino también se promovió la creatividad, se despertó el interés por escribir y la oportunidad de expresar su sentir frente a las experiencias vividas en el entorno. Es decir, estos relatos, tal como lo plantea Alberca (2005), permitieron satisfacer un deseo muy humano: liberarse de experiencias, recuerdos, lo que les pasa (Larrosa, 2009).

5. La secuencia didáctica permitió analizar la evolución que presentaron los escritos y el desempeño de los estudiantes desde la fase inicial, cuando se identificó la problemática y se planteó el estudio, hasta el final de la intervención. En primera instancia, la planificación y aplicación de la secuencia didáctica, permitió concebir un plan de trabajo que, en forma sistematizada y organizada, encausó tanto a los estudiantes como al docente, a lograr metas concretas de aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). Es decir, se logró “llevar a cabo acciones sociales y comunicativas” (Navarro, 2019, p.7). En segundo plano, la aplicación de la secuencia didáctica posibilitó una comprensión gradual de los resultados presentados en cada una de las fases de la investigación cualitativa, lo que facilitó al investigador la toma de decisiones oportunas que permitieron que el estudio, a pesar de las dificultades acaecidas por la Pandemia de COVID 19, llegara a su culminación.
6. De acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes, la escritura no era una de sus actividades de aprendizaje predilectas, así como tampoco reconocían la utilidad de la misma para autorreferenciarse y desenvolverse en la vida diaria. Esto se debía a que la enseñanza del proceso escritural se basaba en estrategias descontextualizadas que no permitían a los estudiantes construir aprendizajes significativos puesto que no estaban direccionadas hacia sus intereses, contextos e intenciones. El tratamiento de la escritura desde la producción de relatos autoficcionalados permitió despertar el interés escritural y la creatividad de los alumnos. En primera instancia, porque la producción de estos relatos se basó en una problemática real que los estudiantes vivieron en el contexto actual de la

pandemia. Este hecho despertó la necesidad de escribir desde sus experiencias, y de esta manera, interactuar con una herramienta de carácter social: escritura en contexto. Lo que Cassany (2006) refiere como prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad y contexto (Cassany, 2006).

7. Como ya se dijo, la aplicación de la secuencia didáctica, a través de la producción de relatos afuncionados, estuvo enfocada en mejorar la producción escrita de los alumnos. Este tipo de relato es atractivo para los estudiantes y contiene los elementos importantes para potenciar la escritura de los alumnos en la etapa escolar. Sin embargo, al inicio, la capacidad de producción escrita se mostraba deficiente. Los estudiantes no manejaban satisfactoriamente todos los elementos estructurales y textuales que se debe tener presente en la elaboración de relatos. No obstante, luego de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes, no solo lograron manejar satisfactoriamente los elementos antes mencionados, sino también estaban conscientes de la utilidad social de la escritura como herramienta para comunicar sus vivencias, incluso, las más difíciles de compartir. Esto se logró gracias a la organización, revisión y reestructuración constante de los elementos textuales y estructurales que realizaron los alumnos sobre el documento producido (Flower y Hayes, 1996).
8. La práctica de la escritura, desde la lectura del relato “Los días en que todo se detuvo”, la expresión oral y la posibilidad de interactuar y compartir entre pares sobre lo leído, permitió experimentar la aplicación de las destrezas lingüísticas para luego lograr de forma pertinente el ejercicio escritural. Por ello, hacer uso de actividades de lectura y de oralidad antes de desarrollar la composición escrita, fue una estrategia que permitió a los estudiantes valorar la lectura y la interacción oral como fuentes de enriquecimiento del vocabulario, adquisición de conocimientos y activación previa de los mismos. Es así que los alumnos pudieron afianzar conocimientos relacionados a las estrategias formales de escritura; pues, al inicio se observó cómo el proceso de producción escrita no presentaba rasgos de planificación y revisión, lo que limitaba una correcta comunicación escrita.

9. Por otra parte, para lograr el fortalecimiento de los procesos lectoescriturales en los estudiantes, fue muy importante la mediación y acompañamiento del docente investigador, quien brindó estrategias que aportaron al desarrollo de destrezas escriturales en los alumnos. Así, se procuró adiestrar a los estudiantes para enfrentar nuevas actividades de escritura ya sea en el medio escolar o social.
10. Esta experiencia de investigación mejoró la práctica del docente investigador, quien, con base en los procesos desarrollados en este estudio, transformó los diseños de sus planificaciones curriculares y estrategias didácticas utilizadas en los procesos de enseñanza, con el objetivo de que el aprendizaje de sus alumnos sea efectivo y significativo; por otro lado, este estudio generó un impacto positivo en la institución educativa, en la cual se desarrolló la investigación, donde se ha concienciado sobre nuevas prácticas motivadoras, en el fortalecimiento de la lectoescritura, con miras a que estos procesos ya no se limiten solamente a resolver y desarrollar tareas escolares, sino orientarlas para resolver y exteriorizar problemáticas de la vida cotidiana del estudiante.
11. Finalmente, la elaboración de futuros estudios sobre este tema es indispensable, así como extender esta propuesta a otros niveles de estudios, pues posee el potencial de influir fuertemente en el diseño y la aplicación de los programas de lectoescritura motivantes en el contexto de la actual pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, E., & López, A. (2017). Pensamiento crítico en la lectura comprensiva. *Revista Confluencias*, 10-16.
- Alberca, M. (2005). ¿ Existe la autoficción hispanoamericana? *Cuadernos del CILHA*, 115-127.
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1999). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andres Bello.
- Alzate, C. (2020). *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Araya, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 69-84.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. Pearson Educación: Colombia.
- Betancur, D., Vásquez, V., & Vanegas, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Universidad de Antioquia*.
- Bojorque, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Palabra Magisterio.

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf
- Burns, N., & Grove, S. (2004). *Investigación en enfermería*. Elsevier.
- Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10 (2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En S. Serrano, & R. Mostacero, *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Universidad de Los Andes.
- Carmona, V., & Martínez, I. (2012). *Las TIC como estrategia para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes de 6° de la institución educativa María Inmaculada*. Universidad de Cartagena.
- Caro, L., & Lezama, A. (2016). *la autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, sede B*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 47-66.
- Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Lectura Y Vida*, 71-73.
- Cusquillo, C. (2018). *Las ilustraciones para la producción de relatos cortos en los estudiantes de octavo año de educación general básica paralelo "A" de la Unidad Educativa del Milenio Guano, año lectivo 2017 – 2018*. Universidad Nacional de Chimborazo.

- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Dix, H. (2018). Introduction: Autofiction in English: The Story so Far. *Autofiction in English*, 1-23.
- Dobrovsky, S. (1977). *Fils*. Galilee.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 3-19. <https://www.researchgate.net/publication/267779388>.
- Freire, P. (1996). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- García-Azkoaga, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, 14 (1), p. 46-58 <https://addi.ehu.es/handle/10810/18298>.
- Gasparini, P. (2008). *Autoficción: Une aventure du langage*. SEUIL.
- González, P. (2016). *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodman, K. (1996). La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística en Textos en Contextos N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura. *Lectura y Vida*, 43-57.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 21-35.

- Gutiérrez Fernández, María (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14 (49),361-370.[fecha de Consulta 14 de Mayo de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102011>
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 289-302.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quirón Ediciones.
- Jarpa, P. (2012). Escritura, lectura e investigación. *UstaSalud*. 11 (2), 65-67. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/viewFile/1118/917
- Larrosa, J. (2009). *Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész*. Actualidades pedagógicas.
- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin.
- Loureda, O., y Pons, L. (2015). Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. En: E. Winter-Froemel, A. López, A. De Toledo y B. Frank-Job (eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomática en los procesos de cambio lingüístico* (pp. 317-348). Tubinga: Narr/Francke/Attempto.

- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Moreno, Á. (2018). *Relatando la vida fortalezcó la lectoescritura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Monsalve, Y., y Pérez, R. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26 (60), p. 117-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163235>.
- Musitano, J. (2016). *La autoficción: una aproximación teórica. Entre la retórica de la memoria y la escritura de recuerdos*. Acta literaria.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica. *Artigos/Articles*, (35)2 1-32. doi. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Núñez, M. P., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 72-92.
- Otárola, F., & Crespo, N. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. *Lengua y Habla*, 47-71.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 93-119.
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in clinical research*.
- Pérez Ruíz, V. d., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 1-16.
- Pitcher, S. (2011). *How to Read Autofiction*. Wesleyan University.

- Plan Nacional de Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. SENPLADES.
- Possi, V. (2014). Javier Marías por Javier Marías: autoficción y metanarrativa en *Negra espalda del tiempo* y *Los enamoramientos*. *Castilla. Estudios de literatura*, 148-167.
- Radhakrishnan, G. (2013). Non-Experimental Research Designs: Amenable to Nursing Contexts . *Asian J. Nursing Edu. and Research* , 25-28.
- Rienda, J. (2018). El discurso publicitario y el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Profesorado*, 489-503.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisorio en la investigación educativa. RED - Revista de Educación a Distancia. Número 22. 15 de mayo de 2010. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/red/22>
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Editorial Norma.
- Sabino, C. (1996). *Los Caminos de la Ciencia: Una introducción al método científico*. Editorial Panapo.
- Sánchez, D. (2019). *El relato infantil para la iniciación de la lectoescritura en niños de primer grado paralelo "A"; de la Unidad Educativa Fiscomisional San Felipe Neri. Riobamba, período 2018 -2019*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance. *OECD Publishing*.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Solé, I. (2014). *Learning to read: La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octahedron.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 71-104.

Zangirolami, J., Echeimberg, J., & Leone, C. (2018). Research methodology topics: Cross-sectional studies. *Journal of Human Growth and Development.*, 356-360.

ANEXOS

Anexo 1. Diarios de campo de las sesiones

DIARIOS DE CAMPO

Sesión #1

<p>FECHA: 31 de marzo del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: La evaluación diagnóstica</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación - Involucramiento</p>	<p>Esta sesión inicia con una pequeña actividad de motivación: congelados. Luego se exponen las reglas para la clase virtual y seguidamente se pide que los niños tengan a la mano la evolución diagnóstica que el profesor entregó a quienes fueron a retirar, algunos la tienen, otros no.</p> <p>Se inicia proyectando las imágenes del cuento de la evaluación, analizamos los paratextos con preguntas como: ¿de qué tratará el cuento? ¿Qué pasa con los animales? ¿Por qué estarán pelando?</p>	<p>Por lo general, al inicio de la mañana, los niños muestran sueño y desconcentración, esto sucede porque muchos se levantan justo a la hora de clase y otros porque no logran desayunar a tiempo. Al tener a varios familiares cerca y/o mascotas por lo general pierden constantemente la concentración. Los niños, cuando se inicia la exposición de las imágenes muestran mayor interés e</p>

	<p>Los niños responden satisfactoriamente, se muestran atentos. Luego de se da inicio a la lectura del relato. Los alumnos, la gran mayoría, prestan atención. Al finalizar la lectura realizamos preguntas para comprobar su comprensión inicial: ¿De qué trata el texto que leíste? ¿Qué es un animal cuadrúpedo? ¿Por qué las aves rechazaron al murciélago? ¿Por qué el murciélago cambiaba de bando? ¿Por qué el murciélago está siempre solo? ¿Qué consejo les darías a las personas que pelean y discuten?</p> <p>La mayoría de alumnos logran responder, aunque dos niños no lograron responder acertadamente las preguntas, se mostraron distraídos en otras actividades.</p> <p>Al finalizar la exposición de las evaluaciones se le pide realizar las preguntas respecto a dudas o interrogantes y se despide la clase.</p>	<p>involucramiento, se motivan para participar y exponer sus ideas frente a las preguntas realizadas. Esto demuestra como las imágenes en los textos juegan un papel relevante al momento de motivar la lectura.</p>
<p>OBSERVACIONES</p>		
<p>Varios niños se mostraron al inicio aburridos, otros juegan con objetos, muchos se mueven constantemente y conversan con familiares.</p>		

DIARIO DE CAMPO

Sesión #2

<p>FECHA: 8 de abril del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Hablar para escribir</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación - Involucramiento</p>	<p>Se inicia la sesión con un juego: capitán manda. Seguidamente se visualizan las normas de la clase.</p> <p>Se inicia con un conversatorio sobre las dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones diagnósticas, los niños expresan que la parte más difícil fue escribir el relato porque les costaba pensar o imaginar los acontecimientos.</p> <p>Se continúa brevemente con la exposición del producto que se pretende lograr, el objetivo y las etapas que atravesarán nuestros escritos. No se generan preguntas.</p> <p>Luego iniciamos con la lectura seleccionada para motivar la escritura de</p>	<p>Los niños se tornan motivados cuando se les lee el cuento, principalmente cuando se analizan las imágenes, su involucramiento es satisfactorio puesto que responden con mucha facilidad y rapidez a las preguntas realizadas. Las expresiones: <i>me costó pensar e imaginar</i>, pueden deberse a que no están acostumbrados a escribir textos, especialmente los que involucren imaginar hechos y construir historias. Al pasar por una crisis tan</p>

	<p>los futuros relatos y activar los conocimientos previos necesarios para desarrollar los forros texto.</p> <p>Se analizan los paratextos de la portada: imagen, espacio, título. Los niños responden fácilmente a las preguntas: ¿Qué nos dice el título? ¿De qué tratará la historia? ¿quién es el personaje que está solo en la calle? ¿Por qué creen que está solo? Sus respuestas, aparentemente, se relacionan con las experiencias que atravesaron durante la cuarentena y lo va de la pandemia: el conejo tiene miedo de contagiarse, usa mascarilla para no enfermarse, está solo porque le da miedo estar con más personas</p> <p>Al finalizar la lectura del cuento se les pregunta a los niños si ellos también sintieron los mismos miedos del conejo, todos responden que sí. Agregan que extrañan: ir a la escuela, jugar con los amigos, visitar a los familiares, salir libremente.</p> <p>Seguidamente se les informa que vamos a crear un personaje quien será el protagonista de una serie de relatos</p>	<p>grave como el confinamiento, cuarentena y la pandemia como tal, los niños tienen muchas experiencias vividas, algunas muy tristes y preocupantes. Por ello es notorio escuchar expresiones que denotan el miedo sentido, tristeza, añoranza por volver a la escuela y ver a sus amigos. Los niños se identifican con el personaje del cuento leído. Aquí podemos dar cuenta de lo importante que es utilizar relatos con experiencias afines a las vividas para motivar una posible escritura y permitir la conexión íntima con la actividad o actividades planteadas.</p>
--	--	---

	<p>referentes a cómo vivió la pandemia. Se les explica que el personaje es a su gusto, pudiendo ser una persona, animal u otro ser. Se aclara, que el personaje debe tener de entre 8 a 10 años y debe encontrarse asistiendo a una escuela.</p> <p>Se proyecta la ficha para guiar la creación el personaje, así también, reiteradamente, se motiva a prestar atención.</p> <p>Se atiende preguntas como: ¿para cuándo debemos enviar la foto del personaje creado? ¿Iniciamos la escritura del cuento?</p> <p>Se despide la clase.</p>	
OBSERVACIONES		
<p>Es llamativo escuchar expresiones como: me costó pensar e imaginar. Se pudo observar y escuchar televisores cerca y radios prendidos a pesar que siempre se solicita, a padres y niños, que procuren encontrarse en un lugar adecuado para desarrollar las clases. Una niña estaba pintándose los labios, lo hacía constantemente a pesar que se le solicitaba prestar atención.</p>		

DIARIO DE CAMPO

Sesión #3

<p>FECHA: 9 de abril del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Creación del lugar</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación -Involucramiento</p>	<p>Se inicia con una ronda de trabalenguas donde los niños debían tratar de repetirlos evitando equivocarse.</p> <p>Seguidamente se pide a los niños que expongan sus personajes creados: nombres, edad, gustos, etc. Todos los niños participan activamente, la mayor parte de la sesión se ocupa para esta actividad. Se les felicita a los niños.</p> <p>Luego se expone la ficha para crear el lugar y tiempo donde se desarrollarán las acciones del personaje creado basado en las preguntas: ¿dónde? ¿cuándo?</p> <p>Con la intervención de los niños se emiten los primeros lugares: casa en el</p>	<p>Los niños se muestran muy motivados al momento de exponer sus personajes, con detalles describen los dibujos creados que representan al personaje creado.</p> <p>Se puede observar que les gusta dibujar. De la misma forma llama la atención el uso de personajes humanos, en su mayoría, dos personajes son animales y uno, al preguntar al niño, se identifica como personaje de un videojuego.</p> <p>Es posible que los niños deseen escribir desde la experiencia de un personaje</p>

UCUENCA

	<p>campo, casa en le ciudad, otro planeta, playa, bosque, castillo.</p> <p>Para el tiempo se les solicita que se ubiquen en el inicio de la pandemia, hace un año aproximadamente. Pues el relato en el que estará inmiscuido su personaje girará en torno a este acontecimiento.</p> <p>No existen preguntas</p> <p>Se despide la clase.</p>	<p>con rasgos similares a él/ella o semejante.</p>
--	---	--

DIARIO DE CAMPO

Sesión #4

<p>FECHA: 15 de abril del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Planificación de los relatos</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación -Involucramiento</p>	<p>Se inicia con una breve ronda de adivinas sobre personajes de cuentos. Seguidamente se pide a los niños que expongan las características de los lugares creados. Se identifican lugares como: casa en el campo, casa en la ciudad, bosques, castillo, playa. Algunos le dan nombres de los lugares donde ellos viven: La Unión, el Valle de Fasayñán, Valle de Vigsol y la comunidad de Malpad. Todos los niños participan activamente, la mayor parte de la sesión se ocupa para esta actividad. Se les felicita a los niños.</p>	<p>Los niños se muestran muy motivados e involucrados, al momento de participar en la exposición de sus lugares creados es interesante observar como algunos describen sus propias comunidades donde viven. Al parecer intentan conectar los futuros relatos con sus vidas y experiencias propias. Se puede anticipar un auto involucramiento en los relatos de la mano del personaje creado.</p>

	<p>Se recuerda el tiempo en el que girará la historia de su personaje: inicios de la pandemia y desarrollo de la misma.</p> <p>Se expone un relato: Los tres cerditos, donde se observa la distribución básica de la estructura del relato: inicio, desarrollo, desenlace.</p> <p>Se expone la tabla de planificación de las acciones de acuerdo a la estructura revisada la misa que tienen en sus libros. Se realiza un breve ejercicio donde tomamos un personaje de uno de los niños y tratamos de describir acciones de inicio, conflictos y posibles desenlaces. Esto de acuerdo a la tabla de planificación.</p> <p>No existen preguntas.</p> <p>Se despide la clase.</p>	
--	--	--

DIARIO DE CAMPO

Sesión #5

<p>FECHA: 22 de abril del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Construcción inicial de los relatos</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación -Involucramiento</p>	<p>Se inicia la clase con el baile de los animales.</p> <p>Se expone la tabla de planificación creada por 3 de los niños y se identifican las distintas ideas iniciales para la escritura de los relatos. Se felicita a los alumnos.</p> <p>Seguidamente se lee un cuento: El libro del osito. Se pide identificar personajes, espacio o lugar, inicio, conflictos y final. A los niños les agrada el cuento y desarrollan la actividad sin ninguna dificultad.</p> <p>A continuación se describen marcas textuales y recomendaciones mediante una tabla para iniciar la redacción de</p>	<p>Los niños se encontraban motivados e involucrados en la actividad, le agradó el cuento utilizado para identificar la estructura del relato. Se mostraron algo aburridos al momento de emitir las recomendaciones para redactar las distintas partes de los relatos.</p> <p>Es notorio como los textos narrativos juegan un papel muy significativo para motivar el aprendizaje y la predisposición para el desarrollo de las actividades escolares, por lo que, al</p>

	<p>los relatos. Para iniciar: Hace tiempo, en un lugar llamado, cierto día, en un país lejano. Se recuerda a los niños que se debe presentar al personaje, edad, grado, escuela, qué le gusta hacer, qué no le gusta, lugar donde vive y que no olviden recordar que el relato se desarrollará en el momento en que inicia la pandemia.</p> <p>Para el desarrollo se sugiere expresiones: de pronto, inesperadamente, de repente, entonces, un día. Se recomienda que en el desarrollo su personaje cuente como recibió la noticia sobre el inicio de la pandemia, qué le dijeron en la escuela y hogar, qué sintió el día que se enteró que la escuela se cerraba, cómo vivió los primeros meses, cómo cambió su vida y que dificultades tenía.</p> <p>Existieron preguntas referentes a la extensión del trabajo a realizar a lo que se dio repuesta en que es libre, a su gusto.</p> <p>Se despide la sesión.</p>	<p>menos en los primeros niveles educativos, la lectura de estos tipos de textos debería ser primordial.</p> <p>En general es cansado para los niños el procurar prestar atención a una clase virtual, especialmente cuando esta tiende a caer en la explicación de instrucciones, que son necesarias, pero que finalmente provocan un cierto aburrimiento.</p>
--	--	---

DIARIO DE CAMPO

Sesión #6

<p>FECHA: 28 de abril del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Construcción carta</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación -Involucramiento</p>	<p>Se inicia la clase con un baile: cabeza, hombros, piernas, pies.</p> <p>Se inicia con un conversatorio sobre los avances de los relatos de los niños. De la misma forma se solita que expresen cómo se sienten sus personajes de acuerdo a la pregunta: ¿cómo se siente mi personaje durante la cuarentena?, lo que genera respuestas como: <i>aburrido de estar en casa, quiere salir a jugar con los amigos, molesto porque no puede ir a estudiar en la escuela, molesto porque estaba encerrado.</i></p> <p>Seguidamente se propone que el personaje creado de repente tenga la</p>	<p>Es notorio como los niños se encuentran motivados e involucrados con la escritura de los relatos.</p> <p>Se muestran muy seguros de los sentimientos que siente su personaje, esto al parecer porque están exteriorizando a través del personaje sus propias emociones.</p> <p>Lo anterior fortalece la gran oportunidad que ofrecen los relatos autoficcionalados para decir lo que se siente, lo que le pasa a cada uno. Conectar</p>

	<p>posibilidad de redactarle una breve carta al Coronavirus, imaginando que este le iba a leer. En la carta el personaje debía decirle diga todo lo que siente, sus emociones y lo que espera que suceda.</p> <p>Los niños se muestran asombrados por la actividad propuesta, se les pide que expresen lo que posiblemente le iba a decir su personaje al coronavirus a lo que mencionan: <i>que se vaya, que ya no haga daño, que deje de enfermar y matar a la gente.</i></p> <p>Se felicita la participación de los niños, se expone el formato de la carta y se despide la clase.</p>	<p>los acontecimientos de un ser “ficticio” con la vida del escritor.</p>
--	---	---



DIARIO DE CAMPO

Sesión #7

<p>FECHA: 5 de mayo del 2021 PLATAFORMA: ZOOM AÑO DE BÁSICA: cuarto HORA DE INICIO: 7h30 HORA DE FINALIZACIÓN: 8h10 Tema: Construcción del desenlace</p>		
<p>CATEGORÍA PARA ANALIZAR</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INTERPRETACIÓN</p>
<p>-Motivación -Involucramiento</p>	<p>Se desarrolla el juego: ha llegado un barco.</p> <p>Se lee una carta creada por los niños. Al seleccionar una, pocos tenían terminada la misma. Es interesante observar como los niños expresan el sentir del personaje en la carta con expresiones como: <i>te pido que te vayas, estoy asustado y triste, yo antes era feliz.</i></p> <p>Se felicita a los niños y se pide que envíen las fotos de las actividades pues pocos lo han realizado.</p> <p>Seguidamente se exponen recomendaciones para finalizar los relatos donde su personaje describirá</p>	<p>Los niños se muestran motivados e involucrados en la actividad. Participan mucho al momento de solicitar posibles soluciones al problema que afronta su personaje: pandemia.</p> <p>Llama la atención el ímpetu para proponer la vacuna como solución para volver a una vida normal.</p> <p>Claramente los niños se encuentran conectados con sus relatos, se refleja, a través de los relatos de sus personajes, el deseo por volver a la normalidad,</p>

	<p>como termina la pandemia y lo que sintió.</p> <p>Se solicita la participación de los niños para realizar un ejemplo, los niños proponen que aparezca una vacuna y la enfermedad desaparezca para volver a la normalidad, ir a la escuela, ver a sus amigos y familiares.</p> <p>Finalmente se brinda información sobre la fecha de entrega de los relatos terminados, pudiendo dejarlos en el local de internet de la comunidad.</p> <p>Se despide la sesión.</p>	<p>regresar a la escuela es uno de los pedidos recurrentes y volver a jugar con sus amigos.</p> <p>Más allá de un posible fortalecimiento de la lectoescritura, la oportunidad de contar lo que se siente a través de un personaje. Desahogarse, y soñar que todo pasa, fue invaluable.</p>
--	--	---

Anexo 2. Evaluación diagnóstica

DIAGNÓSTICO	
Adaptado de las investigaciones de González (2016) y Moreno (2018).	
Nombre:	
ANTES DE EMPEZAR LA LECTURA:	
a. ¿Sabes qué es un murciélago?	
b. ¿Crees que es aceptable pelear y discutir para resolver problemas?	
c. Observamos las imágenes ¿Qué piensas que va a ocurrir en la historia?	
	
LECTURA	
1. Responde las preguntas de acuerdo con los siguientes textos:	
<i>Fuente: Lucrecia Panchano. Tomado de: Cuentos para dormir a Isabella. Adaptación.</i>	

Peleaban los animales entre ellos, los cuadrúpedos contra las aves. El murciélago se encontraba estacionado en la copa de un árbol. Los veía, pero no intervenía en ningún bando.

Cuando vio que la pelea se inclinaba del lado de las aves, inmediatamente se bajó volando y las felicitó: - yo estoy con ustedes. ¡Pero si tu no tienes plumas! Le contestaron. - No señor, mire, mi medio de locomoción son las alas, yo soy un ave y estoy con ustedes. Mientras se distrajerón hablando con el murciélago, le cogieron ventaja los cuadrúpedos y se inclinó la batalla a favor de ellos. Inmediatamente cuando él vio eso se pasó donde los cuadrúpedos. Sacó sus muelas, se puso en cuatro patas, caminó y les dijo: - miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a distraer a esas de allá.

De pronto la pelea se detuvo, las aves con los cuadrúpedos se abrazaron en son de paz, y todo se arregló. Cuando él vio eso quiso juntarse con las aves y lo rechazaron: - usted dijo que era cuadrúpedo. Y cuando quiso hacerse al lado de los cuadrúpedos no lo aceptaron: - usted dijo que era ave.

Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas y no tener amigos.

DESPUÉS DE LA LECTURA

¿De qué trata el texto que leíste?

¿Qué es un animal cuadrúpedo?

¿Por qué las aves rechazaron al murciélago?

¿Por qué el murciélago cambiaba de bando?

¿Por qué el murciélago está siempre solo?

¿Qué consejo le darías a las personas que pelean y discuten?

ESCRITURA

2. Lee y observa detenidamente la siguiente historieta:



Ahora vas a crear una breve historia, mínimo una página, en donde tus personajes sean los mismos de la historieta.

Anexo 3. Cuento: “Los días en los que todo se detuvo” (Portada y contraportada)



La actual pandemia consecuencia del llamado COVID-19 afecta a todas las personas de todas las edades, incluyendo a los niños y las niñas, que además observan la angustia de los adultos que los rodean y no necesariamente saben cómo expresar sus propias angustias y situación.

Este sencillo librito fue creado en medio de la crisis por un grupo de creadores mexicanos de diversas partes del país, como una herramienta para ayudar a los pequeños a reflexionar lo sucedido, y como un pretexto para provocarlos a que expresen cómo se sienten y discutir con ellos las medidas higiénicas y de protección en estas circunstancias.



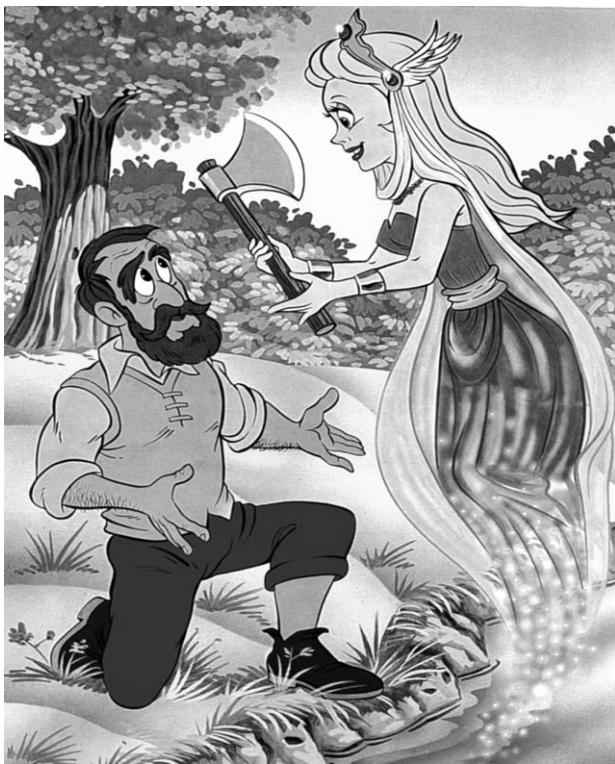
 Pixelatl

Anexo 4. Evaluación final

Nombre:..... Año de básica:.....

Fecha:

1. Leo el siguiente texto y luego **respondo** las preguntas:



A un campesino se le cayó su hacha en un río, y apenado se puso a llorar.

El espíritu de las aguas se compadeció de él y presentándole un hacha de oro, le preguntó:

- ¿Es ésta tu hacha? El campesino respondió :

- No, no es la mía.

El espíritu de las aguas le presentó un hacha de plata.

- Tampoco es ésta- dijo el campesino.

Entonces el espíritu de las aguas le presentó su propia hacha de hierro.

Viéndola el campesino exclamó:

- ¡Ésa es la mía!

Para recompensarlo por su honradez, el espíritu de las aguas le dio las tres hachas.

De regreso a su casa, el campesino mostró su regalo, contando su aventura a sus amigos.

Uno de ellos quiso probar suerte; fue a la orilla del río, dejó caer su hacha y rompió a llorar.

UCUENCA

El espíritu de las aguas le presentó un hacha de oro y le preguntó:

- ¿Es ésta tu hacha?

El campesino, lleno de alegría respondió:

- Sí, sí, es la mía.

El espíritu no le dio el hacha de oro ni la suya de hierro, en castigo de su mentira.

PREGUNTAS:

1.- ¿Qué se le cayó al campesino en el río:

2. El espíritu de las aguas le dio las tres hachas al campesino porque:

3. En el texto ¿qué quiere decir “el espíritu se compadeció de él”?

4. Esta historia nos enseña principalmente que:

5. ¿Qué título le pondrías a esta historia?

ESCRITURA

2. Observa detenidamente la siguiente imagen:

UCUENCA



Ahora vas a crear una breve historia, en donde tú seas un superhéroe.

Anexo 5. Rúbrica para la evaluación diagnóstica

Categorías	Nivel de desempeño		
	Alto	Medio	Bajo
Habilidades de lectura	<p>El estudiante construye significados de un texto, identificando y reconociendo todas las palabras y frases relevantes encontradas en el texto dándoles un significado, permitiéndole comprender el texto leído y acercarse a las repuestas más acertadas.</p> <p>Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones.</p> <p>Amplía la comprensión de un texto e identifica los puntos de vista del autor tomando una postura crítica frente a lo leído.</p>	<p>El estudiante construye, con dificultad, significados de un texto, identificando y reconociendo algunas palabras y frases relevantes del texto dándoles un significado, permitiéndole comprender de forma básica el texto leído y acercarse a las repuestas aunque no siempre son las más acertadas.</p> <p>Aplica los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo, de forma limitada, mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones.</p> <p>Amplía la comprensión de un texto e identifica con cierta dificultad los puntos de vista del autor tomando una mínima postura crítica frente a lo leído.</p>	<p>El estudiante no comprende el texto, y tanto sus deducciones como postura crítica del texto son incorrectas.</p>

Número de estudiantes			
Proceso de escritura	<p>El estudiante escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), desarrollando conexiones necesarias entre las ideas. Usa adecuadamente los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, entre otros para darle sentido al texto.</p> <p>Ordena sus ideas de manera coherente a través de oraciones.</p> <p>Se observa una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.</p>	<p>El estudiante escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), haciendo uso limitado de recursos léxicos.</p> <p>Sus ideas son coherentes, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos.</p> <p>Produce textos teniendo en cuenta la estructura básica de un relato, con ciertos errores, sin embargo se logra evidenciar su intención comunicativa,</p>	<p>El estudiante produce textos sin tener en cuenta la organización de ideas, no guardan relación entre párrafos.</p> <p>No usa correctamente los recursos léxico - gramaticales.</p> <p>Produce textos sin tener en cuenta su estructura.</p>

Anexo 6. Rúbrica para la evaluación final y la producción escrita

Categorías	Nivel de desempeño		
	Alto	Medio	Bajo
Habilidades de lectura	<p>El estudiante construye significados de un texto, identificando y reconociendo todas las palabras y frases relevantes encontradas en el texto dándoles un significado, permitiéndole comprender el texto leído y acercarse a las repuestas más acertadas.</p> <p>Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones.</p> <p>Amplía la comprensión de un texto e identifica los puntos de vista del autor</p>	<p>El estudiante construye, con dificultad, significados de un texto, identificando y reconociendo algunas palabras y frases relevantes del texto dándoles un significado, permitiéndole comprender de forma básica el texto leído y acercarse a las repuestas aunque no siempre son las más acertadas.</p> <p>Aplica los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos comprendiendo, de forma limitada, mediante inferencias, deducciones y/o suposiciones.</p>	<p>El estudiante no comprende el texto, y tanto sus deducciones como postura crítica del texto son incorrectas.</p>

	tomando una postura crítica frente a lo leído.	Amplía la comprensión de un texto e identifica con cierta dificultad los puntos de vista del autor tomando una mínima postura crítica frente a lo leído.	
Número de estudiantes			
Proceso de escritura	El estudiante escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), desarrollando conexiones necesarias entre las ideas. Usa adecuadamente los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, entre otros para darle sentido al texto.	El estudiante escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), haciendo uso limitado de recursos léxicos. Sus ideas son coherentes, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos. Produce textos teniendo en cuenta la estructura básica de un relato, con	El estudiante produce textos sin tener en cuenta la organización de ideas, no guardan relación entre párrafos. No usa correctamente los recursos léxico - gramaticales. Produce textos sin tener en cuenta su estructura.

	<p>Ordena sus ideas de manera coherente a través de oraciones.</p> <p>Se observa una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.</p>	<p>ciertos errores, sin embargo se logra evidenciar su intención comunicativa,</p>	
Número de estudiantes			
Evaluación del relato producido	<p>El estudiante es capaz de narrar y reflexionar de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas del personaje creado.</p> <p>Usa adecuadamente los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, entre otros para darle sentido al texto.</p>	<p>El estudiante narra y reflexiona de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas del personaje creado con ciertas dificultades y haciendo uso limitado de recursos léxicos.</p>	<p>El estudiante no logra narrar y reflexionar de manera escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas del personaje creado.</p>

UCUENCA

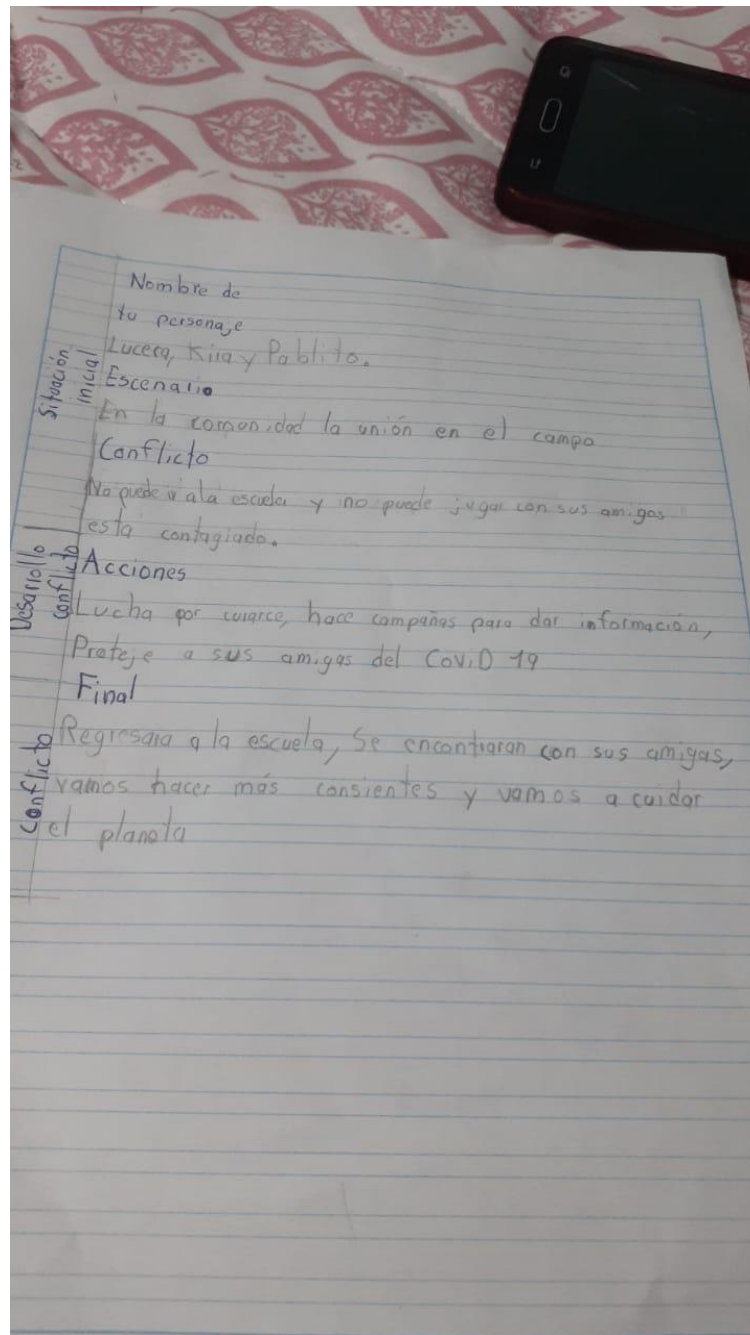
	<p>Ordena sus ideas de manera coherente a través de oraciones.</p> <p>Se observa una correcta distribución de contenido de acuerdo a la estructura adecuada de un relato: inicio, desarrollo y final.</p>	<p>Sus ideas son coherentes, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos.</p> <p>Produce textos teniendo en cuenta la estructura básica de un relato, con ciertos errores, sin embargo se logra evidenciar su intención comunicativa,</p>	<p>La organización de ideas, no guardan relación entre párrafos.</p> <p>No usa correctamente los recursos léxico - gramaticales.</p> <p>Produce textos sin tener en cuenta su estructura.</p>
Número de estudiantes			

Anexo 7. Rúbrica para la evaluación de relatos autoficcionalizados

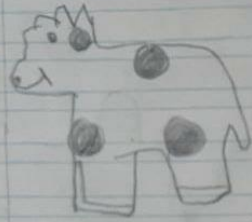
RÚBRICA DE EVALUACIÓN RELATOS AUTOFICCIONALIZADOS				
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “TERESA TORRES”				
<p>La siguiente rúbrica de evaluación tiene como objetivo poder evaluar los procesos de producción escrita basados en los indicadores de logro de valoración del Currículo Priorizado para la Emergencia 2020-2021 del nivel Elemental dentro del área de Lengua y Literatura.</p>				
<p>Marque con una X en qué frecuencias se cumplen las acciones descritas.</p>				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Producción escrita	<p>1. Escribe diferentes tipos de textos narrativos (relatos escritos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés), ordena las ideas cronológicamente mediante conectores temporales y aditivos. (Ref. I.LL.2.9.1.)</p>			
	<p>2. Escribir relato, instrucciones y otros textos con secuencia lógica, uso de conectores temporales y de orden, y coherencia en el manejo del verbo y la persona, en situaciones comunicativas</p>			

	que lo requieran (Ref. I.LL.2.4.1)			
	3. La estructura cumple con las normas de textualización: introducción, breve desarrollo; y desenlace.			
	4. Aplica progresivamente las reglas en la escritura ortográfica (Ref. I.LL.2.9.2.)			
	5. Aplica el proceso de escritura en la producción de textos narrativos usando estrategias y procesos de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección ordenación y jerarquización de ideas, entre otros), en las situaciones comunicativas que lo requieran. (Ref. I.LL.2.8.1.)			

Anexo 8. Ejemplo de planificación de escritura



Anexo 9. Ejemplo de creación del personaje

Nombre del personaje:	Personaje
Luceta	
Apodo o sobrenombre:	
La manchita	
Edad aproximada:	
9 años	
Descripción:	
Tengo 9 años estudio en la Escuela ecológica ubicado en el "Planeta Verde" estoy en cuarto año de básica me gusta estudiar mucho me gusta jugar con mis amigos a la pelota.	
Características especiales:	
Soy dormilona juguetona alegre divertida y muy responsable.	
Costumbres, manías, cosas que le gustan o no le gustan:	
Me gusta tomar leche por las mañanas y jugar con mis amigos no me gusta el color amarillo ni el rechazo a las personas.	

UCUENCA


Anexo 10. Ejemplo de creación del lugar



Anexo 11. Ejemplo de construcción del texto

Personaje: Daba.	Personaje: Daba.
De que habla en libro	De que habla en libro
Lugar: Descripción	Lugar: Descripción

Hace tiempo habia una vacuila llamada Lucera que vivia en la union, en el campo le gusta tomar leche y jugar con su amiga. Tenia 9 años y estaba en cuarto de Basica de la escuela ecologica Planeta verde su papá se llamaba Toby y su mamá Kia. Cierta día se enteró que hay una fuerte pandemia que afecta la humanidad en la escuela le dijeron que ya no hay clases Lucera se sintio triste porque ya no veia a sus amigos y luego de llegar a su casa la familia le dijo que habia una pandemia Lucera se puso preocupado y triste los primeros meses pasamos en casa cuidandolos y tomando cuidado tristes apenados y preocupados en familia nos protegiamos nos cuidamos nos preocupamos por la economia en la comunidad nos apoyamos de unas a otras con comida y tenemos distancia tomamos clases por medio del celular para aprender era duro porque no teniamos internet era prelabo era lento y se iba la señal no tenia un buen celular y era duro de aprender las cosas.



Nombre: Dario Tajarico
 Curso: 4º
 Fecha: 14/05/2021

Pablo y su viaje del corona virus
 En un pais lejano vivia un niño llamado Pablo junto a sus padres, Alberto y Sara, Pablo tenia 9 años estaba en la Escuela Sueños del futuro y estaba en 4º de Basica y le gusta mucho comer dulce y viajar pero no le gusta comer verduras.
 Un día Pablo se enteró de que empieza una pandemia causada por un virus llamado corona virus el se sorprendió mucho y en su Escuela le dijeron que se iba a suspender las clases y Pablo se puso muy triste por no poder volver a ver a sus amigos cuando a casa su papá le dijeron que ya no se podía volver a salir entonces empezó la cuarentena y Pablo y sus papás conversaron sobre cual eran las medidas de protección como uso de la mascarilla, alcohol, y desinfectante y el distanciamiento social, él hacia muchas cosas jugaba ajedrez y otros juegos de mesa, después de un tiempo empezaron las clases virtuales pero se le dificultaban un poco por que

Escuela: Teresa Torres
 Alumno: Steven Adrián Pulla María
 Grado: 4^{to}
 Fecha: 12 de Mayo del 2021
 Cuatrimestre: II

Los sueños de Martín.

Personaje: Una tortuga llamado Martín y su amigo Roli

Lugar descripción: En la provincia del Guayas en la playa de la isla del Tesoro Perdido.

Inicio: Martín es una tortuga de 8 años sus amigos le dicen tin tin estudia en la escuela Tesoros del mañana, cerca de la playa esta en cuarto año de básica, junto con su amigo Roli le gusta jugar en la arena, es muy obediente con sus papas, le gusta salir a nadar en la playa todas las tardes.

Problema descripción: Martín y Roli fueron a la escuela como de costumbre, llegando les dijeron que había una enfermedad llamada coronavirus todo se asustaron mucho y tuvieron que regresar a sus casas, llegando les contaron a sus familiares que no se podía salir de casa ya que la enfermedad era muy contagiosa y muy letal que a cobrado la vida de muchos seres vivos, también les dijeron que para salir debían usar mascarilla y alcohol.

Martín y Roli estaban muy tristes porque ya no podían salir a jugar juntos se veían solo a través de una pantalla, y así pasaron varios días y aunque estaban con su familia extrañaban salir a nadar en la playa o

Escuela: Teresa de Jesus Torres
 Nombre: Cristel Pulla
 Fecha: 12-05-2021
 Año de básica: Cuarto

Las aventuras de Stacy y Sofia en un mundo de pandemia.

Hace un año cuando empezó la pandemia, en un campo que fue muy hermoso, donde la naturaleza sonreía vivía Stacy de sobremesa hay tenía 5 años. Se trata de una perrita buena, de color café, sus ojos eran grandes y hermosos su pelaje era tan suave como un algodón, juguetona, cariñosa. Un buen día corriendo por el campo se tropesó con una flor con forma de campanita la forma de campanita esta flor estaba hechizada por una bruja mala y Stacy al tocar con la nariz se desizo el hechizo. Entonces Stacy al ver que era una princesa que se llamaba Sofia se puso muy feliz Stacy. Parándose en dos patitas le lamia las manos tan delicadas a lo que Sofia le respondía con una gran sonrisa.

Sofia y Stacy fueron muy buenas amigas desde aquel día que conocieron. Siempre jugaban muy alegres por donde quiera, por los campos, por el pueblo de Abalar. Hasta que cierto día escucharon les advirtieron que ya no podrían salir al parque a jugar libremente por que el mundo estaba contagiado de un virus mortal llamado COVID

Anexo 12. Ejemplo de carta

Chumbay, 28 de abril de 2021.

Señor Coronavirus

Me llamo Lucera. Tengo 9 años y estoy en cuarto de básica, le escribo esta carta para decirle que antes de usted aparezca yo era muy feliz y alegre en cambio ahora no podemos jugar con mis amigos. Quiero que ya no siga haciendo daño a la gente porque me da mucho miedo por mi familia y amigos. Esperando nunca más volver a saber nada de usted para que no haga más daño a mi familia, amigos y todas las personas para poder tener una vida sana y tener una vida normal que vuelva a ver trabajo para todos y no suframos de carencia y falta de internet. gracias

Atentamente: Lucera.

Zhimbrug, 28 de abril de 2021.

Señor Corona Virus

Me llamo Sneyder tengo 9 años y estoy en cuarto de básica, le escribo esta carta para decirle que antes que usted aparezca yo era muy juguetón salía mucho a jugar con mis amigos y me gustaba ir a la escuela, en cambio ahora no salgo a jugar con mis amigos ni salgo a la escuela por que me da miedo encontrarte.

Quiero que ya no siga haciendo daño a la gente por que la familia se preocupa mucho y no podemos salir.

Esperando nunca más volver a saber nada de usted me despido,

Atentamente: Sneyder