



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Aplicación del Programa COOPENAR para mejorar la Producción de textos
narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

Mg. Edwin Alexander Culqui Casana (ORCID: 0000-0002-6711- 4331)

ASESOR:

Dr. Manuel Ángel Pérez Azahuanche (ORCID: 0000-0003-4829-6544)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

Trujillo – Perú

2020

Dedicatoria

A mis padres, con el amor y respeto
de siempre.

A Jannet y Josefina.

Mis motivaciones en la vida.

Agradecimiento

Agradezco a todos los profesores y demás profesionales que contribuyeron en la culminación de este trabajo de investigación, en especial a los Doctores Manuel Ángel Pérez Azahuanche y Carlos Alberto Yengle Ruiz.

Al Director y Subdirector de la Institución Educativa Cartavio por su acogida y buena predisposición con las iniciativas de investigación. De igual forma, a los profesores y estudiantes quienes participaron con mucho entusiasmo en el desarrollo de las sesiones del Programa COOPENAR.

Edwin A. Culqui

Página del Jurado

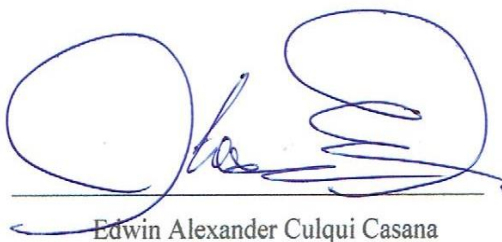
Declaratoria de Autenticidad

Yo, EDWIN ALEXANDER CULQUI CASANA, estudiante del programa de Doctorado en Educación, de la Universidad César Vallejo, sede Trujillo, declaro que el trabajo académico titulado "*Aplicación del Programa COOPENAR para mejorar la Producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019*", presentado en 159 folios para la obtención del grado académico de Doctor en Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentando completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

Trujillo, 20 de diciembre de 2019.



Edwin Alexander Culqui Casana

DNI 18901840

Índice

| | |
|--|-----------|
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Índice | vi |
| Índice de Tablas..... | viii |
| Resumen | x |
| Abstract..... | xi |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| II. MÉTODO..... | 34 |
| 2.1. Tipo y Diseño de investigación | 34 |
| 2.2. Operacionalización de variables | 37 |
| 2.3. Población, muestra y muestreo | 38 |
| 2.3.1. Población (N) | 38 |
| 2.3.2. Muestra (n)..... | 38 |
| 2.3.3. Muestreo..... | 39 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad | 40 |
| 2.4.1. Técnicas | 40 |
| 2.4.2. Instrumentos de Recolección de datos..... | 40 |
| 2.5. Procedimiento..... | 43 |
| 2.6. Método de análisis de datos | 43 |
| 2.7. Aspectos éticos | 45 |
| III. RESULTADOS..... | 47 |
| 3.3. Prueba de Hipótesis..... | 58 |
| 3.3.1. Prueba de hipótesis general de la investigación..... | 58 |
| 3.3.2. Resultados de la Dimensión 1 Planificación..... | 60 |
| 3.3.3. Resultados de la Dimensión 2 Textualización..... | 62 |
| 3.3.4. Resultados de la Dimensión 3 Revisión..... | 64 |
| IV. DISCUSIÓN..... | 66 |
| V. CONCLUSIONES..... | 72 |
| VI. RECOMENDACIONES..... | 74 |
| VII. PROPUESTA..... | 75 |
| VIII.REFERENCIAS | 75 |
| ANEXOS..... | 84 |
| ANEXO 1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS EVREEV – 3..... | 85 |

| | | |
|---|---|-----|
| - | Escala de valoración para evaluar la planificación de textos narrativos. | 85 |
| - | Rúbrica de evaluación para evaluar la textualización de textos narrativos. | 86 |
| - | Escala de valoración para evaluar la revisión del texto narrativo. | 88 |
| - | Ficha técnica del instrumento. | 89 |
| - | Matriz de valoración ponderada | 90 |
| - | Ficha de validación por juicio de expertos | 91 |
| - | Matriz de validación de instrumentos | 92 |
| | ANEXO 2. MATRIZ DE CONSISTENCIA | 111 |
| | ANEXO 3. DOCUMENTOS DE GESTIÓN. | 113 |
| | ANEXO 4. MATRIZ DE DATOS. | 114 |
| | ANEXO 5. EVIDENCIA FOTOGRÁFICA. | 119 |
| | ANEXO 6. PROPUESTA | 121 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Nivel de producción de textos narrativos escritos en el pre y post test del grupo experimental y grupo control..... | 57 |
| Tabla 2: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión planificación en el pre y post test del grupo experimental y grupo control..... | 59 |
| Tabla 3: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión textualización en el pre y post test del grupo experimental y grupo control..... | 61 |
| Tabla 4: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión revisión en el pre y post test del grupo experimental y grupo control..... | 63 |
| Tabla 5: Estadísticas en el pre-test y en el post-test de los grupos experimental y control a nivel de variable y dimensioe..... | 65 |
| Tabla 6: Prueba de normalidad..... | 67 |
| Tabla 7: Niveles de la variable producción de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control..... | 68 |
| Tabla 8: Niveles de la variable producción de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control..... | 68 |
| Tabla 9: Niveles de la variable producción de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental..... | 69 |
| Tabla 10: Niveles de la variable de producción de textos escritos en el pre test y post test del grupo control..... | 69 |
| Tabla 11: Niveles de la dimensión planificación de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control..... | 70 |
| Tabla 12: Niveles de la dimensión planificación de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control..... | 71 |
| Tabla 13: Niveles de la dimensión planificación de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental..... | 71 |

| | |
|---|----|
| Tabla 14: Niveles de la dimensión planificación de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control..... | 71 |
| Tabla 15: Niveles de la dimensión textualización de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control..... | 72 |
| Tabla 16: Niveles de la dimensión textualización de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control..... | 73 |
| Tabla 17: Niveles de la dimensión textualización de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental..... | 73 |
| Tabla 18: Niveles de la dimensión textualización de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control..... | 73 |
| Tabla 19: Niveles de la dimensión revisión de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control..... | 74 |
| Tabla 20: Niveles de la dimensión revisión de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control..... | 74 |
| Tabla 21: Niveles de la dimensión revisión de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental..... | 75 |
| Tabla 22: Niveles de la dimensión revisión de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control..... | 75 |

Resumen

La investigación tiene como objetivo determinar la influencia del programa COOPENAR en la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, dicho nombre está inspirado en una de las teorías que lo sustenta, el Aprendizaje Cooperativo, y en el tipo de texto que procura desarrollar (texto narrativo). Las otras teorías que dan soporte al estudio son El Enfoque Comunicativo y los Procesos Básicos de la Escritura propuesto por Cassany y García (1999). La investigación se enmarca en el paradigma positivista, en el enfoque cuantitativo y es de tipo experimental con diseño cuasiexperimental.

La población estuvo conformada por 177 estudiantes del segundo año de secundaria, de la cual se extrajo una muestra de 62 estudiantes elegidos a través del muestreo no probabilístico. El instrumento que se empleó fue el EVREEV-3, de creación propia y fue validado por juicio de expertos.

Para determinar la fiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto cuyos resultados fueron procesados en el programa SPSS 25, el cual confirmó que el instrumento es altamente confiable, ya que se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.841. Luego de la aplicación del programa COOPENAR, el nivel de producción de textos narrativos escritos del grupo experimental se ubicó en los niveles bueno (22.6%) y excelente (77.4%); resultado que se contrasta con lo obtenido en el pre test, donde el 100% de ambos grupos se ubicaron en el nivel inicio. Además, contrasta con el resultado del post test aplicado al grupo control, donde solo se ubicó en el nivel inicio (100%).

En consecuencia, se concluye que el programa COOPENAR logra influir de manera significativa en la producción de textos narrativos escritos, y se corrobora estadísticamente con los resultados que se obtuvieron en la prueba de Wilcoxon donde las diferencias son altamente significativas entre los puntajes de los pre y post test experimental ($P < 0,01$).

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Producción de textos narrativos, Planificación, Textualización y Revisión.

Abstract

The objective of the research is to determine the influence of the COOPENAR program in the production of narrative texts written in students of the secondary level, this name is inspired by one of the theories that sustains it, Cooperative Learning and the type of text that it seeks to develop (narrative text). The other theories are The Communicative Approach and the Basic Processes of Writing proposed by Cassany and García (1999). The research is framed in the positivist paradigm, in the quantitative approach and is of an experimental type with quasi-experimental design. The population consisted of 177 students in the second year of secondary school, from which a sample of 62 students chosen through non-probabilistic sampling was extracted. The instrument that was used was the EVREEV-3, of its own creation and was validated by expert judgment. To determine the reliability of the instrument, a pilot test was carried out whose results were processed in the SPSS 25 program, which confirmed that the instrument is highly reliable, since a Cronbach's alpha of 0.841 was obtained. After the application of the COOPENAR program, the level of production of written narrative texts of the experimental group was good (22.6%) and excellent (77.4%); result that is contrasted with what was obtained in the pre test, where 100% of both groups were located at the start level. In addition, it contrasts with the result of the post test applied to the control group, where it was only located at the start level (100%). Consequently, it is concluded that the COOPENAR program has a significant influence on the production of written narrative texts, and is statistically corroborated with the results obtained in the Wilcoxon test where the differences are highly significant between the scores of the pre and experimental post test ($P < 0.01$).

Keywords: Cooperative learning, Production of narrative texts, Planning, Textualization and Revision.

I. INTRODUCCIÓN

Para el hombre, saber comunicarse eficazmente de forma oral o escrita, significa una necesidad muy importante, ya que depende de ello para que su interacción en el contexto donde se desarrolle sea efectiva o no. En tal sentido, el saber comunicarse por escrito resulta ser necesario e importante. Al respecto Flotts, M. et al. (2016) sostiene que la escritura es un elemento del cual no se puede prescindir cuando se quiere hacer de los estudiantes, ciudadanos con capacidad de expresarse claramente y con sentido crítico y, en consecuencia, logren aportar a la consecución de una sociedad auspiciosa para el hombre a nivel personal y profesional. En este sentido, se enfatiza el carácter de la escritura como necesaria en la comunicación del hombre y en el aporte que pueda hacer en la gesta de una sociedad más beneficiosa para sí mismo y los demás.

Po su parte Sánchez (2016) sostiene que la sociedad de hoy, necesita de personas con formación sólida en el campo académico e intelectual y capaces de interactuar fácilmente en su contexto inmediato, así como fuera de él; siendo para ello necesario, tener un buen desarrollo de las competencias comunicativas, entre las cuales está la capacidad de poder escribir textos adecuados y pertinentes. De esta manera, se reafirma lo que plantea Jimeno (2012), quien propuso que las capacidades para transmitir ideas, así como la de entender mensajes constituyen la base de la competencia comunicativa. Los investigadores mencionados, resaltan la importancia que tiene desarrollar las competencias comunicativas, ya que estas resultan ser condicionantes para el desarrollo personal y social. Además, constituyen habilidades que permitirán al hombre desenvolverse en situaciones diversas.

En tal sentido, desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes debe configurarse en una prioridad dentro de las instituciones educativas, dada su importancia para la socialización e interacción efectiva del hombre. Sobre la forma cómo deben ser desarrolladas estas competencias, existen muchas propuestas y de las cuales se considera en este estudio como las más importantes, las que fueron planteada por los siguientes autores.

Lomas (2014) afirma que el aprendizaje de las competencias comunicativas no está orientado solo a la adquisición de conocimientos sobre gramática de una lengua, que casi siempre resulta ser efímera, sino aprender hacer cosas con las palabras de manera pertinente a la situación comunicativa. Dejando así en un segundo plano a la

normatividad y colocando en un sitio protagónico al qué hacer con las palabras. Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2016a) coincide con lo propuesto por Lomas; pero a la vez es más específico al señalar que la enseñanza del área de Comunicación, especialmente de su competencia *Escribe diversos tipos de textos en lengua materna*, tiene que tener una perspectiva orientada no solo al saber, sino también al saber hacer. En ese sentido no se excluye lo práctico de lo teórico y viceversa.

Además, MINEDU (2016 a) sostiene que los estudiantes para que puedan dotar de sentido a lo que escriben, es necesario que lo entiendan y asuman como una práctica social. Afirmación que coincide con lo propuesto por López (2013) quien sostiene que los estudiantes deben vivenciar el placer de leer y de escribir y valorarlas como elementos primordiales en su formación personal, la misma que incidirá en su vida social y ciudadana.

Asimismo, muchos autores han escrito sobre la utilidad que puede tener la escritura para el hombre. Al respecto Cassany (2010) afirma que la escritura puede tener diferentes usos y puede emplearse en diversos contextos. En consecuencia, plantea diferentes tipos de escritura, tales como: personal, funcional, creativa, expositiva y persuasiva; de las cuales se pone en relieve a la escritura creativa, por ser aquella que “logra satisfacer la necesidad del hombre de inventar y crear” (p.40). En el mismo sentido, Flotts, M. et al. (2016) sostiene que la escritura cubre diversas necesidades, entre otras, el de permitir recopilar, mantener y comunicar información en múltiples situaciones. Por su parte el MINEDU (2016 a) sostiene que los propósitos de la escritura no se limitan a uno solo, sino que aparte del permitir construir conocimiento se puede utilizar con un sentido estético, lo que permitirá una interacción creativa y responsable.

Fabelo (2017) también se refirió a la utilidad que tiene la escritura, no sin antes advertir que la lectura, así como la escritura deben enseñarse y ser aprendidas desde el nivel primaria hasta el nivel superior, toda vez que estas se constituyen en herramientas que dispone el estudiante para apropiarse de los conocimientos y los discursos que deberá emitir de forma oral o escrita. Este autor subraya la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años de la educación primaria, ya que de no hacerlo podría suceder lo que plantean Ochoa,

Aragón, Correa y Mosquera (2010) quienes sostienen que la persona que no aprende a escribir correctamente en su etapa de niñez, posteriormente no asume esta actividad con confianza, cabiendo la posibilidad que sus desempeños sean pobres dentro y fuera de la escuela y en ellos, afloran sentimientos negativos sobre la escritura.

En contraste a lo expuesto, Serafini (1989) afirma que, a pesar de su innegable importancia que tiene la escritura para el hombre y los diversos usos que le pueda asignar, “la redacción es un objeto misterioso que no cuenta con una tradición didáctica propia” y que desafortunadamente, en ese contexto, los docentes, así como los estudiantes se encuentran abordando la labor de redacción sin ningún trabajo preparatorio. Tal es así, que metodologías arraigadas a la escuela tradicional todavía se vienen practicando en aula hoy en día, por ejemplo, es común ver a estudiantes copiando dictados o transcribiendo del libro texto al cuaderno, actividades que resultan ser monótonas y poco significativas. Sobre lo mencionado, Ramos (2011) manifiesta que estas prácticas tradicionales deben abandonarse porque condicionan al fracaso en la formación de lectores activos y reflexivos y explican en parte, por qué en el Perú los estudiantes universitarios, así como los que egresan de otras instituciones de educación superior leen poco o tienen preferencia por escribir textos de corta extensión.

Asimismo, con frecuencia se observa que los docentes solicitan a sus estudiantes que escriban textos como parte de sus estrategias metodológicas, las cuales se consideran correctas toda vez que el estudiante aprende a escribir escribiendo y mejorando con ayuda del docente sus escritos; sin embargo, es necesario señalar algunas pautas metodológicas que orienten al docente en la enseñanza de la escritura. Al respecto, Jimeno (2012) sostiene que los estudiantes tienen que escribir textos en diversos formatos y con múltiples propósitos, y en esa tarea, el docente debe ser el llamado a mediar en dichos procesos de escritura, que van desde la propuesta inicial hasta la revisión de la versión definitiva.

MINEDU (2016a.) también propone entre otras orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, la mediación del docente para ayudar al estudiante a pasar a un nivel de desarrollo superior, lo cual implica una observación cuidadosa del desempeño del estudiante y sobre ello planificar las estrategias metodológicas acordes con cada uno de los procesos didácticos.

De lo señalado anteriormente, se deduce que la labor de mediación que realice el docente en la enseñanza de este proceso, resulta ser de gran importancia; sin embargo, es común ver a los estudiantes enfrentados a la escritura sin ninguna mediación metodológica o en otros casos, frente a una mediación poco efectiva. Sobre lo mencionado, Sánchez (2016) afirma que en gran parte de los docentes existe desconocimiento de estrategias didácticas y de los procedimientos necesarios para enseñar y estimular a producir textos, además, señala que su práctica pedagógica es caracterizada por actividades rutinarias, carencia de profundidad, falta de consensos entre los actores educativos y básicamente, está centrada en el desarrollo de contenidos, cuando deberían estar orientada al desarrollo de competencias.

Cassany (2010) sobre cómo se enseña a escribir en las escuelas, sostiene que a los estudiantes no se les enseña a planificar lo que van a escribir, lo que hace más difícil la tarea de escribir para el estudiante; es decir, al estudiante no se le motiva a pensar en las ideas que abordará en el texto, o mínimamente, en la forma que tendrá dicho texto.

En otros casos, como lo manifiesta Serafini (1989) existen muchos estudiantes que se enfrentan a la tarea de escribir sin la ayuda de sus profesores, apoyándose únicamente en su experiencia adquirida, en el asesoramiento de sus pares o en lo que ellos consideran correcto. En ese contexto, entonces ¿qué se supone se debe esperar de la calidad de los textos escritos de los estudiantes? La respuesta asoma casi de manera automática, si se sabe que el estudiante no conoce con precisión lo que espera el docente que escriba, cómo realizar este proceso, así como las formas de mejorar sus escritos y los criterios que utilizará para evaluarlos. Sobre lo mencionado, Vásquez (2014) propone que no solo se debe establecer los criterios de evaluación, sino que estos deben ser socializados oportunamente con los estudiantes. Esta consideración traería consigo que se dejen de lado supuestos o sobreentendidos. Asimismo, sugiere evitar las instrucciones genéricas que no contribuyen en el esclarecimiento y delimitación de la tarea.

Sánchez (2016) afirma que, entre los principales problemas que existen en la producción de textos están el ver a la escritura como un tema estrictamente de carácter escolar y no como una herramienta que utilizamos de manera cotidiana para comunicarnos. De igual forma, sostiene que los estudiantes no conocen la estructura y cuál es la función de determinados textos, ignorando las estrategias que le permitan

realizar una buena producción y corrección de sus escritos. Además, agrega que existen entre los docentes un marcado desconocimiento de las estrategias didácticas para enseñar a producir textos, observándose la realización de actividades monótonas, superficiales, mecanicistas e impositivas.

Estas prácticas han traído consigo efectos desfavorables, por lo que hoy en día es común ver en los estudiantes del nivel inicial hasta los que están en el nivel superior, mostrar limitaciones al momento de escribir textos. Petrosino (2010) afirma que entre las deficiencias mostradas por los estudiantes argentinos del nivel secundaria, estaba el hecho de escribir textos de extensión breve y con párrafos con las mismas características, además, oraciones con deficiencias sintácticas, textos carentes de títulos o subtítulos, empleo predominante de expresiones coloquiales, uso inadecuado de las personas gramaticales, falta de justificaciones para afirmaciones hechas, puntuación incorrecta, constantes errores en la ortografía, entre otros.

Esta realidad desalentadora no es ajena a la experiencia que tocó vivir a los docentes del área de comunicación de la institución educativa donde se realizó la investigación, ya que vivenciaban esta problemática cuando solicitaban a sus estudiantes que escribieran textos narrativos, llegando estos a escribir textos muy cortos e incoherentes y en los cuales no se podía identificar el tema que estaban abordando en el texto; escribían sin considerar la superestructura que corresponde a un texto narrativo, ya que lo único que contaban era una sucesión de hechos en los cuales los personajes no tenían roles definidos, de igual forma, no desarrollaban un conflicto y mucho menos, presentaban la situación que iría a desencadenar el conflicto. Además, se notó que los textos que escribían eran cortos y en muchos de los casos, incoherentes; las faltas ortográficas eran una constante, sobre todo, las referidas al empleo de tildación y al uso de las letras mayúsculas. Todas estas deficiencias producían la confusión en el lector y limitaban la capacidad comunicativa escrita de los estudiantes. Cassany (2010), sostiene que esta realidad a la cual se hizo alusión, se debe a la falta de hábito para escribir. Al mismo tiempo sostiene que no escribimos porque nos significa una tarea tediosa y esto se debe a que escribimos poco.

Por otra parte, el vivir en un mundo globalizado, crea la necesidad en el hombre de desarrollar otras habilidades para poder interactuar eficientemente, las cuales son complementarias a las competencias comunicativas. En ese sentido, Azorín (2018) nos

recuerda que, inmersos en la globalización, resulta ser importante e imprescindible para el hombre poder adquirir habilidades cooperativas. De igual manera, UNESCO (2015), manifiesta que el mundo en el que vivimos experimenta cambios muy rápidos y donde las relaciones de interdependencia son cada vez más acentuadas. Por su parte Lobato, Guerra y Apodaca (2015) afirman que el Aprendizaje Cooperativo promueve una interdependencia positiva entre quienes integran el grupo; además de fomentar la comunicación eficaz, las relaciones interpersonales, las habilidades de liderazgo, la capacidad de tomar decisiones, el saber resolver problemas y manejar conflictos, así como una reflexión crítica de lo que hace el grupo en procura de alcanzar el objetivo.

Grau (2013) afirma que en casi todos los ámbitos profesionales y de gestión del conocimiento, se requiere de las personas alta capacidad para colaborar con los demás, en consecuencia, los estudiantes necesitan y deben estar preparados para ello. En el mismo derrotero, Aramendi, Bujan, Garín y Vega (2014), sostienen que el saber trabajar en equipo resulta ser una de las competencias que más se valoran en el estudiante universitario en su incorporación a la vida laboral y social. En tal sentido, Pliego (2011) llegó a manifestar que, si queremos afianzar y hacer que entre los estudiantes exista buenas relaciones, el aprendizaje cooperativo se presenta como la mejor técnica metodológica que dispone el docente. Por tal razón, el aprendizaje cooperativo se presenta como una alternativa para poder dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para una interacción efectiva dentro de los espacios educativos donde tenga que desarrollar actividades de aprendizaje.

MINEDU (2007c.) plantea un reto de manera implícita a los profesores de Comunicación cuando afirma que uno de sus desafíos es formar estudiantes capaces de leer comprensivamente y escribir textos coherentes, correctos y adecuados. En ese sentido, investigar y ensayar metodologías que ayuden a los docentes a superar estas deficiencias en el desarrollo de las competencias comunicativas, específicamente las relacionadas al escribir, toma un carácter impostergable y necesario. En consecuencia, el Programa COOPENAR, cuya teoría fundamental es el Aprendizaje Cooperativo, se plantea como propósito desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria y se constituye como una alternativa viable para hacer frente a la problemática descrita.

Investigaciones a nivel internacional y que se relacionan con las variables de estudio, existen varias; sin embargo, las que creemos más relevantes por las conclusiones a las que llegaron, son las que se detallan a continuación:

Lobato, Guerra y Apodaca (2015), con su artículo. EL Aprendizaje Cooperativo en la Educación Superior: Entrenamiento en Competencias Sociales de Trabajo en Grupo, publicado en la revista INFAD Revista de Psicología de Badajoz – España. En este estudio, se utilizó para evaluar el desarrollo de la competencia trabajo en equipo, un Cuestionario de Competencias Sociales Cooperativas. Los investigadores llegaron, entre otras, a la siguiente conclusión y que para nuestros propósitos nos parece sumamente interesante: La metodología centrada en el aprendizaje cooperativo resulta ser pertinente en la enseñanza de las competencias del trabajo en equipo, cuando se trata de lograr aprendizajes en los estudiantes. Esta conclusión, resulta ser relevante para nuestra investigación dado que aborda la metodología que se empleará en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Por tal razón, se consideró como un antecedente a nuestra investigación a pesar que este trabajo se realizó con una muestra de estudiantes pertenecientes al nivel universitario (Universidad del País Vasco).

Molina (2015) en su artículo. La importancia del hábito de la escritura en los estudiantes universitarios, publicado en el país de Colombia, presenta el resultado no de una investigación sistemática, sino sus reflexiones en torno a su práctica pedagógica con estudiantes y docentes; de las cuales extraemos las siguientes conclusiones:

Desde el nivel primaria hasta el nivel universitario existe una falta de costumbre en el hábito de la escritura, trayendo consigo consecuencias adversas en la fluidez verbal, de igual forma, en la capacidad de organizar las ideas al momento de escribir, notándose esto en la poca claridad de sus textos escritos. Además, afirma que esta problemática no solo es responsabilidad del estudiante, sino también la comparten las instituciones educativas, en cuanto no cumplen con diseñar currículos (en nuestro contexto, Proyecto Curricular de la Institución Educativa) que estimulen a sus estudiantes en esta importante práctica. Asimismo, sostiene que la responsabilidad de esta carencia en los estudiantes se debe también a que algunos docentes no llegan a comunicar la necesidad de leer y escribir, pues ellos tampoco tienen el hábito de hacerlo y esta realidad, muchas veces se replica en los hogares. En tal sentido, la responsabilidad de esta

problemática, no solo recae en el estudiante, ni en el docente o en las autoridades educativas, sino también en la familia y en los medios masivos de comunicación.

Ortuño (2016), con su artículo “Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo y de producción artística en la universidad” y que fue publicado en la revista Arte y Políticas de identidad de la Universidad de Murcia – España. En este artículo, el autor analiza dos proyectos realizados (Un audiovisual Colaborativo y un Interactivo Multimedia), los cuales fueron desarrollados con metodologías de aprendizaje cooperativo y en el cual intervinieron estudiantes de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Beira Interior en Portugal. Se concluyó que la incorporación del aprendizaje cooperativo en las aulas reporta beneficios, tanto para el docente como para los estudiantes y en sus efectos, se opone al trabajo individualista y competitivo. Además, se demostró que los estudiantes gustan de trabajar con este enfoque y que estimula su capacidad creativa. En este artículo se recogen las experiencias realizadas con estudiantes universitarios; pero a pesar de ello, lo tomamos como un antecedente por cuanto aborda la variable aprendizaje cooperativo, además, por ser este tipo de aprendizaje estimulador de la creatividad.

También se considera a Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016), con su investigación titulada, Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. Dicha investigación tuvo como propósito fundamental, el realizar una descripción de las teorías implícitas que poseían los estudiantes de Pedagogía Básica sobre escritura y como estas se relacionan con su desempeño de escribir. Este estudio fue realizado en el país de Chile y tuvo como muestra a 19 estudiantes del cuarto año de Pedagogía Básica de la Universidad San Sebastián, de los cuales 8 estudiantes fueron de Lenguaje y 11, de matemática. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron un Cuestionario sobre Concepciones de Escritura; un instrumento que orientó la realización de los grupos focales y, por último, una rúbrica para evaluar el ensayo que escribieron los estudiantes. En esta investigación se concluyó que los estudiantes planifican sus textos; sin embargo, a este proceso no le otorgan una valoración relevante al momento de escribir. Esta conclusión nos interesa, por cuanto trata un aspecto importante para nuestra investigación, la planificación y nos advierte que no basta con planificar el texto, sino que es necesario emplear dicha planificación en la

escritura. Cabe mencionar que esta investigación se realizó con estudiantes de pedagogía básica, lo cual difiere de nuestro trabajo de investigación, ya que nuestra población y muestra cursa el segundo año de educación secundaria. Además, cabe señalar que este estudio es de naturaleza mixta (cuantitativa y cualitativa) y la nuestra, cuantitativa solamente.

Otro trabajo de investigación que consideramos como trabajo previo a nivel internacional, es el que realizó Llabata (2016), cuyo título es “Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario”, y que fue realizado para obtener el grado doctoral en la Universitat de les Illes Balears de España. En dicha investigación, se empleó una metodología mixta; es decir, que para el recojo y el análisis de los datos se emplearon métodos cualitativos, así como cuantitativos. A su vez, tuvo un diseño cuasiexperimental con pre y post test. En esta investigación se detalla que el grupo experimental, que estuvo conformado por 56 futuras profesoras del Nivel Inicial, recibió una metodología basada en el aprendizaje cooperativo; mientras que el grupo control, que estuvo integrado por futuros profesores de Educación Primaria y de Educación Inclusiva, experimentó una metodología fundamentada en la lección magistral. Asimismo, se hace mención que el instrumento utilizado fue el cuestionario R- SPQ-2F, el mismo que fue elaborado y validado por Biggs, Kember y Leung y que, en el contexto español, a este instrumento se conoce como CPE, siglas de Cuestionario de Procesos de Estudio. En esta tesis, las conclusiones que se destacan son las siguientes: Es importante el no desatender las metodologías de enseñanza que se emplean ya que estas deben propiciar un rol activo de los estudiantes y de esta manera, poder movilizar los procesos cognitivos de orden superior. Además, concluyó que es importante propiciar la interacción de los estudiantes con el docente o con sus pares. Asimismo, que la función del docente consiste en diseñar las actividades de enseñanza acorde con los objetivos que se desea alcanzar y los cuales deben desarrollarse en condiciones específicas que favorezcan el aprendizaje activo y autónomo. Sobre el aprendizaje cooperativo afirmó que promueve la toma de responsabilidades, ya sea en la resolución de una actividad o de conflictos que se pueden dar en el aula, además, que promueve la mejora de las capacidades para comunicarnos, así como para interactuar en sociedad.

La investigación realizada por Nergiz (2017). Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera y que fue realizada con el propósito de alcanzar el Doctorado en la universidad española, Universitat Pompeu Fabra. En este estudio la extensión muestral alcanzó el número de 102 estudiantes del Instituto Cervantes de Estambul. En dicha investigación, los participantes tuvieron que escribir diversos tipos de textos, tales como narrativo, descriptivo-expositivo e instructivo. Además, es preciso señalar que estuvo centrada en el análisis morfosintáctico. La motivación central de la investigación, tal como lo detalla su autora, fue el interés por la forma como se enseña a los estudiantes turcos el español en Turquía como lengua extranjera, en ella se llegó a concluir que de los niveles morfosintáctico, ortográfico y léxico- semántico; donde se registró mayor dificultad fue en el nivel morfosintáctico, de los cuales las preposiciones, los artículos y la concordancia se registraron con mayor incidencia y en ese orden. En el nivel ortográfico, los errores que se registraron con mayor frecuencia fueron los acentos, los signos de puntuación y el empleo de las letras mayúscula y minúscula. Presentándose su incidencia, también en el orden en el que fueron mencionados. El nivel léxico-semántico fue el que registró menos errores. Consideramos estas conclusiones relevantes ya que nos dará luces al momento de tratar la dimensión “revisión”.

También en España, Lampas (2017) realizó la tesis doctoral Aprendizaje Cooperativo y Educación Superior en la Universidad de Alcalá. Dicha tesis se sustentó en el paradigma interpretativo, su enfoque fue cualitativo y su diseño de investigación corresponde a un Estudio de Casos de corte etnográfico. En este estudio se consideró a una población estudiantil universitaria en número de 14 inscritos en la asignatura Morfofisiología Ocular. El instrumento empleado en la recolección de datos fue el Test “Inventario de Estilos de Aprendizaje” creado por Vermunt en el año de 1998. En este estudio se llegó a concluir que el aprendizaje cooperativo modifica la percepción de los estudiantes, dejándose de ver como seres individuales, para tener una percepción de sí mismos como seres sociales capaces de comprender que la interacción con los demás puede potenciar sus capacidades.

Con respecto a la interacción promotora, que es otro elemento clave del aprendizaje cooperativo, concluyó que cuando los estudiantes comienzan a trabajar en equipos heterogéneos se ven afectados emocionalmente; pero cuando estos logran superar tal

afectación, el desempeño de los estudiantes con menor rendimiento se ve potenciado mejorando su autoimagen y teniendo confianza en sus capacidades. El aprendizaje cooperativo tiene incidencia positiva en el desarrollo de saberes de orden conceptual y procedimental, así como en el desarrollo de habilidades sociales y actitudes que permitirán a los estudiantes comportarse como ciudadanos. Sobre la responsabilidad personal y rendimiento individual, los estudiantes se mostraron más comprometidos con el equipo, demostrando mayor respeto a los acuerdos y decisiones tomados de manera conjunta. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento de los estudiantes. En relación a las habilidades sociales, señala que el aprendizaje cooperativo permite un aprendizaje de la tolerancia y el respeto, rasgos necesarios en un futuro profesional. Finalmente, el aprendizaje cooperativo logra desarrollar en los estudiantes una visión distinta sobre la evaluación, ya que logra que los estudiantes lo entiendan como una herramienta necesaria capaz de proveerles información que les permita reconocer no solo fortalezas y debilidades sino puedan autorregular su propio proceso de aprendizaje.

En Brasil, De Castro (2017) con su artículo Metodologías en investigación sobre producción de textos narrativos con niños, publicado en Linhas Críticas de la Universidad de Brasilia. En este artículo, la investigadora realiza un análisis de las diferentes propuestas metodológicas aplicadas a niños para trabajar la producción textual, enfatizando los textos narrativos, asimismo, presenta las bondades de trabajar la escritura colaborativa entre niños (de dos) haciendo uso de la computadora. En esta investigación, se trabajó con ocho niños del cuarto grado de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 9,8 y los 10,6 años de una Institución Educativa de la ciudad de Cali – Colombia. Además, se trabajó con una metodología semi-estructurada, en la que los niños decidieron con quien trabajar, configurándose consecuentemente, diferentes ritmos y dinámicas en la producción de textos. Llegó a concluir que, con respecto a la producción de textos, las investigaciones estuvieron centradas inicialmente en la adquisición del código escrito, elementos gramaticales y la conservación de la secuencia de la historia de acuerdo al género textual. Después, las investigaciones se centraron en comparar los escritos de los estudiantes con aquellos textos que fueron escritos por expertos, la forma de cómo se procedía en su elaboración y los procesos cognitivos puestos en marcha. Posteriormente, las investigaciones se centraron en cómo fortalecer las prácticas de escritura. En la actualidad, afirma que las

investigaciones sobre la escritura coinciden en considerar a esta actividad como una práctica social y, en consecuencia, se empieza a tomar en cuenta que existen diversas formas de escritura y este dependerá del género discursivo. Por otra parte, afirma que es poco provechoso comparar el desempeño del niño con el del adulto, por lo que recomienda acercarse a él desde sus singularidades, sus procesos de desarrollo, sus formas de escribir y de construir el conocimiento. Además, agrega que el permitir trabajar entre pares en la elaboración de un texto permite evidenciar las contradicciones, desafíos y exigencias que enfrentan, así como las formas que emplean para resolverlas. La relevancia de estas conclusiones para la investigación, radica en que también se parte de la idea que escribir es una práctica social y nos hace recordar que las metodologías a emplear tienen que recoger las particularidades del estudiante, así como su desarrollo cognitivo, aspecto fundamental en la forma de escribir y de construir conocimiento.

Los estudios previos internacionales considerados en esta investigación, dan cuenta de lo efectivo que resulta ser el aprendizaje cooperativo al momento de lograr la significatividad en lo que aprenden los estudiantes. Además, presentan a este tipo de aprendizaje como el recurso correcto para enseñar y aprender el respeto a los compañeros, la tolerancia a la pluralidad de opiniones y puntos de vista, la predisposición a trabajar en equipo, la responsabilidad en la toma de decisiones, así como enseñar a compartir y participar en alcanzar objetivos comunes que redunden en beneficio de todos los integrantes del grupo. Asimismo, en estas investigaciones se afirma que el aprendizaje cooperativo se opone a la forma de aprendizaje individual y competitivo; el cual reporta beneficios no solo en los estudiantes, sino también en los docentes. Por otra parte, se señala las causas del porqué los estudiantes presentan dificultades al momento de escribir y las responsabilidades compartidas que existen frente a esta problemática.

A continuación, los estudios previos realizados a nivel nacional, sobre las variables que se abordan en la investigación.

Hernández (2015) en su trabajo de investigación. Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes del 1° grado de secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla – 2013. Realizado con el propósito de alcanzar el grado de Doctor. Universidad

Nacional Guzmán y Valle. El diseño empleado para desarrollar esta tesis fue el descriptivo correlacional, de la cual podemos extraer las siguientes conclusiones: Logró demostrar que existe una relación significativa entre las estrategias empleadas en la metacognición y el aprendizaje de la producción de textos. Específicamente con las estrategias metacognitivas de organización (que permiten desarrollar aspectos de planificación, ordenamiento, selección de tiempos y actividades), las de control (que permiten reconocer limitaciones o dificultades y como hacerles frente en el proceso de adquisición de conocimientos) y de evaluación (que hacen posible la comprobación de todo lo aplicado, con el fin de alcanzar o superar las metas trazadas en el proceso de adquisición de información). Se toma este trabajo de investigación como antecedente ya que aborda la producción de textos y las estrategias metacognitivas autorreguladoras. Esta investigación tuvo como población muestral a 100 estudiantes del primer año de secundaria. Tal como lo afirma la autora, tomó esta decisión porque consideró que la población era pequeña para los fines de su investigación. Asimismo, se hace mención que se utilizaron evaluaciones y prácticas calificadas para evaluar los textos escritos.

Sánchez (2016), desarrolló la tesis “Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos”, con el propósito de alcanzar el grado académico de Doctor. Universidad Pedro Ruiz Gallo de la ciudad de Lambayeque. En dicho estudio trabajó con una población de segundo grado de educación primaria y empleó como instrumentos para recolectar datos, un test para medir la capacidad de escribir, así como una ficha de observación, la misma que fue aplicada a los docentes para conocer como desarrollaban su práctica pedagógica al momento de desarrollar la producción de textos. Llegó a concluir que se enseña y se aprende a escribir escribiendo y a partir de situaciones ligadas a la vida de los estudiantes, en ese sentido, propone que en la escuela se deben planificar actividades donde los estudiantes vivencien situaciones de comunicación social. Además, se requiere por parte del docente, el empleo de estrategias para ayudar al estudiante a desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión. Estas son algunas de las conclusiones a las que llegó la autora y que se consideran resaltantes por el sustento científico que tuvo, siendo este los aportes de Flower y Hayes, los mismos que plantean que para producir textos existen cuatro etapas: la planificación, textualización, revisión y reflexión. En nuestra investigación fusionamos las dos últimas etapas y consideramos únicamente la

planificación, textualización y revisión. La investigación revisada es de tipo cuantitativa – cuasi experimental y su diseño es de pretest – post test caracterizado por la no equivalencia del grupo control, así como lo es nuestra investigación; sin embargo, difiere con la nuestra, en el nivel educativo de la población. Nuestra investigación toma como población a adolescentes del nivel secundaria y la de Sánchez, a niños del nivel primaria.

Bazán (2017). Tesis doctoral. Programa educativo “Coma creativa” en la producción de textos narrativos de las estudiantes del primer grado de secundaria, 2016. Universidad César Vallejo en la que demostró que sí es posible influir en la creación de narraciones de las estudiantes, a través de programas educativos. Además, concluyó que el programa educativo utilizado logró influir de manera significativa en la planificación, redacción, revisión-reescritura y en la publicación (dimensiones) de los cuentos elaborados por las estudiantes.

Quispe (2019), con su tesis doctoral “Estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades cognitivas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Este estudio fue desarrollado con un enfoque cuantitativo no experimental y por su diseño, dicha investigación se tipifica como un estudio correlacional. Con respecto a la población, se puede afirmar que estuvo conformada por estudiantes del octavo ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor San Marcos, siendo el tamaño de su muestra de 77 estudiantes. En esta investigación se llegó a concluir que estrategias sustentadas en el aprendizaje cooperativo guardan relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas, analíticas, críticas y creativas en los estudiantes de la facultad de educación de la casa de estudios de educación superior donde se llegó a realizar la investigación.

En los estudios previos a nivel nacional que se consideraron, se señala que la escritura de textos narrativos escritos sí puede ser mejorada a través de programas educativos; pero advierten que estos deberán privilegiar la acción ya que, como lo señalan, no existe otra forma de aprender a escribir que escribiendo y que es responsabilidad de los docentes mediar en esto procesos, que van desde la planificación, pasando por la textualización hasta llegar a la revisión. Para tal propósito, deberán planificar experiencias de aprendizaje relacionadas a situaciones cotidianas que vivencian los estudiantes y de esta manera, movilizarlos a escribir. Por otra parte, se sostiene que, el

empleo de estrategias sustentadas en el aprendizaje cooperativo promueve en los estudiantes las habilidades de pensamiento de orden superior tales como, el análisis, el pensamiento crítico y la creatividad.

A continuación, se presentan las teorías que se relacionan con el tema de investigación. En principio, es necesario precisar qué se entiende por producir un texto escrito. Para ello, Pérez, Cruz y Leyva (2011) sostienen que la actividad de comunicarnos por escrito, se configura como una actividad verbal, por cuanto es un proceso movilizado por una intención comunicativa y en donde se concretiza la necesidad psicosocial del hombre, expresar algo. Lo antes citado, concuerda con lo expuesto por MINEDU (2016 a) al considerar el acto de producir un texto escrito como un proceso que demanda una actividad reflexiva por parte de quien escribe, para hallar la adecuación y organización textual, en los que se busca que los elementos que lo compongan sean adecuados al contexto y al propósito comunicativo que se persigue; además, se especifica que es un acto que supone una revisión permanente.

Por su parte, para Cassany (2010) escribir es un instrumento que posibilita el desarrollo de las ideas y consiste en aclarar y ordenar información de tal manera que le sea comprensible al lector y a él mismo. Serafini (1989) en el mismo derrotero de Cassany, plantea que escribir consiste en decir, utilizando la escritura, aquello que uno tiene que decir o desea decir. Asimismo, para Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwall y Dominguez (2014) la escritura es una habilidad lingüística muy importante para comunicar nuestras ideas, argumentos y lo que sentimos; dado que la investigación se enmarca en la producción de textos de manera cooperativa, no se puede dejar de citar a Ávila et al. (2015) quien plantea que la escritura dentro del aula tiene que tener tres condiciones, a saber, colaborativa, recursiva y situada. Debe ser colaborativa porque se afirma que actualmente, es muy poco lo que se escribe de manera individual, ya que el mismo proceso de escribir implica procesos adicionales a la escritura y los cuales lo desarrollan personas que no necesariamente tiene que ser la misma que escribió, por ejemplo, se requiere de alguien quien edite el texto, lo corrija o por lo menos lo lea y dé su punto de vista. Asimismo, será recursivo porque debe entenderse que el escribir como proceso nunca se termina, en tal sentido, la posibilidad de revisar y reescribir siempre estará abierta.

Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010) plantean que el ejercicio de escribir es un instrumento cultural y que generalmente, se inicia su aprendizaje en la escuela. Además, sostienen que aprender la escritura distante de un contexto y no haciéndola parte de una práctica social específica, resulta ser imposible. Asimismo, Doria (2012) sostiene que las personas cuando escriben, siempre buscan comunicar algo, pudiendo ser esto, lo que piensa o siente. Además, agrega que lo que el hombre es, lo que posee como conocimiento; sus sentimientos e incluso sus pensamientos, adquieren corporeidad y llegan a convertirse en historia, gracias a la escritura. En tal sentido, la escritura y su misma actividad (acto de escribir) se configuran como eventos sociohistóricos. Por su parte, Di Alessio y Destefanis (2017) sostienen que, en la producción de un texto escrito están implicados una serie de operaciones mentales de parte de quien escribe y que, además exige recursividad, lo cual implica un “ir y venir” sobre el texto que se está escribiendo.

En concordancia con lo expuesto, podemos afirmar que escribir es un proceso reflexivo que permite al estudiante poner de manifiesto sus saberes, pensamientos y sentimientos; que incluye etapas y en los cuales se debe considerar ciertos elementos básicos como la adecuación del texto (tema y lenguaje), el para qué será escrito (propósito) y el contexto. Además, es preciso indicar que es un proceso que admite correcciones en todo momento. Jimeno (2010) es claro a este respecto al afirmar que se considera a una persona que escribe bien cuando es competente produciendo textos y en los que la corrección, la cohesión, la coherencia y la adecuación se dan de modo aceptable.

Para producir un texto escrito existen procesos básicos y según Cassany y García (1999) son tres los procesos o componentes básicos en la redacción, los cuales no se establecen en una secuencialidad lineal y fija. Esto quiere decir que de la planificación no necesariamente se tiene que pasar a la textualización, porque se puede hacer la revisión y retornar a la planificación o de la textualización, se puede pasar a la revisión y volver a la planificación. MINEDU (2013) es claro al respecto cuando señala que estos procesos, a los cuales se hace referencia, por ninguna razón se les debe considerar como etapas que tienen que desarrollarse fijamente en el tiempo, sino que deben ser tomados como parte de un todo indisoluble y que necesariamente tiene que desarrollarse en la tarea de escribir.

Estos procesos están relacionados con las capacidades de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” y que MINEDU (2016a.) propone en su Currículo Nacional de la Educación Básica.

La planificación está relacionada con la primera capacidad de la competencia mencionada. Esta capacidad es *adecúa a la situación comunicativa* y en ella, según MINEDU (2016b.) se procura que el estudiante defina el propósito de su texto, es decir, para qué escribirá, pensar en cómo estará estructurado (forma) y sobre qué tratará (asunto); asimismo, tenga en cuenta a quien estará dirigido el texto (lectores o destinatarios), sea consciente de la tipología textual que empleará, el género al que estará orientado su discurso, así como el registro que hará uso. Además, que vocabulario empleará, así como los contextos en los que se desarrollará la comunicación. Se afirma que este proceso se vincula con esta capacidad por la similitud que tienen en sus propósitos. Al respecto Cassany y García (1999) sostienen que la planificación busca que el estudiante este consciente de todo el contexto comunicativo en el que intervendrá y del tipo de texto que irá a escribir para alcanzar sus propósitos. Por su parte el MINEDU (2007c.) señala que en este proceso se selecciona el tema que se irá a tratar en el texto, se acuden a las fuentes para documentarse, se elaboran esquemas y los primeros borradores (p.14). Al respecto, Ávila et al. (2015) también se refiere a este proceso y señala que la planificación es un proceso muy importante porque en él se ideará y organizará el contenido del texto, el mismo que se hará teniendo en cuenta la situación en la que se transmitirá el texto.

Para Jimeno (2012) la planificación es la actividad inicial y lo primero que se recomienda hacer a los que se dispongan a producir un texto escrito. Finalmente, en coherencia con lo planteado por Dominguez (2002) se afirma que el escribir tiene sus exigencias implícitas las cuales están estrechamente relacionadas al proceso de pensar antes de escribir; sin embargo, a pesar de ser la planificación un proceso previo y necesario. Serafini (1989) declara que la planificación es una fase que no solo es poco conocida, sino también poco utilizada por los alumnos al momento de escribir, ya que este acto creativo lo empiezan de manera inmediata, sin detenerse a pensar en el tema y la forma cómo lo abordarán; en otros casos, este proceso se espera iniciar con la llegada de la inspiración, la misma que se convierte en una pérdida de tiempo cuando esta no está asociada a una tarea de reflexión previa. A esta afirmación se suma Di

Alessio y Destefanis (2017), quienes sostienen que la planificación, como actividad previa a la textualización es una práctica poco ejercitada en la escuela y esto es debido en gran parte a que todavía existen creencias arraigadas en las personas sobre la escritura y que, en su mayoría, tales creencias resultan ser inexactas.

Cassany (2010) afirma que antes de escribir, es necesario realizar una exploración del tema que se abordará y para ello, propone la estrella y el cubo como los modelos más prácticos. De las dos técnicas, “la estrella es la que deriva de la fórmula periodística de la noticia, Esta técnica, conocida también como las 6Q responde a seis preguntas como ¿qué?, ¿cuál?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?” (p.64).

Para utilizar esta técnica, Cassany (2010) sugiere el siguiente procedimiento. En primer orden, formular preguntas, y para ello se puede partir de las propuestas en la estrella e ir incorporando otras que te puedan reportar información relevante sobre el tema o asunto que desarrollará el texto. A continuación, dar respuestas a las preguntas planteadas y, por último, evitar plantear preguntas repetidas o que te conduzcan a lo mismo.

Otra técnica que plantea Cassany (2010) para explorar el tema es *el cubo*, el cual consiste en estudiar un hecho a partir de seis puntos de vista, tal como se plantea a continuación.

El procedimiento que se sigue es el siguiente, primero describir ¿cómo lo ves, sientes, hueles, tocas o saboreas?; luego comparar. Se deberá formular la pregunta ¿a qué se parece o de qué se diferencia? A continuación, se deberá relacionar, es decir, buscar si se relaciona con algo y para ello deberá formular la pregunta ¿con qué se relaciona? El paso siguiente es analizarlo. Para hacer el análisis, se deberán plantear las preguntas ¿cuántas partes tiene? ¿cuáles son? ¿cómo funciona? El paso siguiente es aplicarlo ¿cómo se utiliza? ¿para qué sirve? y por último, argumentar, en este último procedimiento, se deberá plantear la pregunta ¿Qué puedo decir a favor y en contra?

Según el autor, entre la técnica del cubo y de la estrella, la técnica del cubo es la más guiada y la más cómoda para quienes se inician en el proceso de planificación de textos, esto debido a que en la estrella se necesita saber formular preguntas relevantes, mientras que en el cubo, no; sin embargo, para los propósitos de la investigación, consideramos a la técnica de la estrella como la más apropiada para que los estudiantes realicen la planificación de sus textos narrativos, por cuanto permite plantear preguntas

que faciliten al estudiante tomar conciencia sobre qué tema abordará en el texto, a quiénes estará dirigido principalmente su texto, con qué propósito se escribirá el texto, que tipo de narrador contará la historia (homodiegético o heterodiegético), cuál será la situación que dará origen al conflicto, qué características tendrá el escenario, qué rol desempeñará el protagonista y demás personajes, cuál será el conflicto a desarrollar en el tema, cuáles serán los principales hechos que se desencadenarán en la resolución del conflicto y cómo terminará la narración.

El segundo proceso es la textualización. Este proceso está relacionado con las capacidades *Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada* y *Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente*, (capacidades dos y tres de la competencia que guarda relación con la escritura). Para MINEDU (2016 b.) en esta primera capacidad mencionada, lo que se propone es que el estudiante comience a ordenar sus ideas de manera lógica y alrededor de un tema y que progresivamente, las deberá ampliar y complementar procurando que estén debidamente cohesionadas, sin olvidar otorgarle pertinencia a su vocabulario. Por otra parte, la segunda capacidad mencionada se refiere al empleo correcto de los recursos textuales, así como aquellos relacionados con la gramática y la ortografía, de esta manera garantizar la claridad del mensaje, la estética y sentido del escrito.

Cassany y García (1999) al igual que Ávila et al. (2015) coinciden en señalar que la textualización permite transformar lo planificado en un escrito. En esta tapa, se busca básicamente la organización de las ideas y de las palabras para conseguir otorgarle coherencia y cohesión al texto.

La revisión es tan importante como los dos procesos anteriores (planificación y la textualización). Al respecto, Serafini (1989) afirma que este proceso adquiere carácter de fundamental en la producción de un texto escrito y que no existe número para limitar su realización, ya que se entiende que, a más revisiones, mejor será la versión final del texto. Por otra parte, señala que la persona que escribe el texto es quien hace las correcciones necesarias, las cuales surgirán a partir de la lectura de su propio texto o de aquellas falencias que sean identificadas por otras personas que lean el texto. En ese sentido, Di Alessio y Destefanis (2017) sostienen que trabajar con otros resulta ser beneficioso para la tarea de escribir ya que los que escuchan el texto contribuirán en la mejora de lo escrito.

La revisión se relaciona con la capacidad *reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito*. En ese sentido, MINEDU (2016 a.) sostiene que esta capacidad está orientada hacia la revisión del texto, el cual podrá darse en todo momento. Este proceso incluye la revisión de las ideas que se quieren transmitir en el texto, de la forma cómo se organizan dichas ideas y cómo estas son plasmadas en palabras para construir oraciones o párrafos. Todo ello con el propósito de dotarle mayor calidad al texto y pueda transmitir fielmente la intención comunicativa de quien escribe. Al respecto, Ávila et al. (2015) menciona que, en esta parte del proceso de escritura, los estudiantes toman distancia de lo que han escrito con el propósito de observarlo desde distintos ángulos y de esta manera, lograr corregir y enriquecer sus textos no solo a nivel textual, sino también a nivel comunicativo.

Para poner en relieve una falsa creencia con respecto a la revisión de la escritura, se hace referencia a Di Alessio y Destefanis (2017) quienes afirman que comúnmente se piensa que la revisión de la escritura se tiene que realizar al final; lo cual resulta ser falso, ya que como se señaló anteriormente, en el proceso de escritura no existe una secuencialidad lineal y fija, cabiendo la posibilidad que el orden de los procesos de escritura se vea alterados, lo cual significa que de la planificación no necesariamente se tendrá que pasar a la textualización y de este proceso, a la revisión.

Por otra parte, el enfoque por competencias, según MINEDU (2016a.) considera a las competencias como un conjunto de saberes de naturaleza diversa, que es necesario integrarlos y combinarlos de manera pertinente a la realidad donde se tendrá que interactuar para resolver un problema o para lograr un propósito. En este enfoque se privilegia la acción pertinente de la persona sobre el contexto, en su deseo de resolver una situación problemática o alcanzar un propósito determinado. Para ello, MINEDU (2016 a.) plantea que se requiere de ciertas condiciones como proponer a los estudiantes situaciones que los reten o desafíen a desplegar sus capacidades, planificar las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las problemáticas presentadas en el contexto del que aprende. Promover constantemente la metacognición de los estudiantes; el docente debe desempeñarse como mediador entre el estudiante y lo que aprende; tener siempre presente los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes en cada una de las competencias que deben lograr, tener la capacidad de transferencia,

saber aplicar los conocimientos y desarrollar las capacidades dentro de un proceso dinámico.

Por su parte MINEDU (2007a.) considera que todo texto presenta las siguientes características generales: tiene una finalidad comunicativa, ya que es estructurado dentro de un proceso de comunicación y con el objetivo de transmitir significados. Además, produce una interacción entre emisor y receptor, logrando de esta manera que los interlocutores interactúen dentro de un contexto social determinado. Tiene un carácter pragmático por la intencionalidad que posee. Por último, es estructurado ya que la forma y el fondo del texto se encuentran articulados de manera lógica, dando paso a las propiedades de coherencia y cohesión.

De la misma forma, MINEDU (2007a.) postula que no todo conjunto de signos constituye un texto, para serlo, tendrá que poseer, fundamentalmente, las tres características: coherencia, cohesión y adecuación. Afirma que la coherencia es la propiedad que está relacionada con el contenido del texto. Por lo tanto, un texto será coherente cuando las ideas que están en él, se relacionan todas entre sí y en torno a un tema central y subtemas específicos que surgen del tema central.

Al respecto, MINEDU (2007c.) sostiene que la coherencia como propiedad inherente del texto, es lo que le asegura su significado global, pero para ello, las ideas expuestas en el texto deberán estar organizadas de manera lógica y pertinente, en ese sentido (Cassany, 2010) afirma que escribir es un proceso que va más allá de juntar de manera lógica las letras del abecedario, es saber expresar la información de manera coherente y correcta de forma tal que pueda ser entendida por las demás personas.

Sobre la Cohesión, MINEDU (2007a.) postula que esta propiedad textual está relacionada directamente con el plano formal del texto, en tal sentido sostiene que para que un texto esté cohesionado, es decir, para que sus enunciados estén relacionados o articulados deberán estar unidos a través de diversos procedimientos gramaticales y lingüísticos entre los que se cuenta la referencia, la sustitución, la elipsis, la repetición y la conjunción.

MINEDU (2007 c.) considera a la adecuación como la adaptación del texto a la situación comunicativa en la que será empleado. Esta adaptación deberá responder a los interlocutores, las normas sociales, los géneros discursivos, así como los propósitos de la interacción.

Existen varias formas de clasificar a los textos; sin embargo, para los fines de la investigación, se considera lo planteado por MINEDU (2007 a.) que clasifica a los textos fundamentándose en la intención comunicativa del emisor, así tenemos el texto expositivo, que es definido como aquel texto donde el autor tienen la intención de presentar y explicar un determinado tema y para ello, deberá hacerlo de manera precisa y objetiva; es decir, en estos textos no caben las valoraciones, ni tampoco las opiniones sobre el tema presentado. De la misma forma nos presenta el texto argumentativo, y nos da a conocer que estos textos tienen como propósito fundamental, convencer al lector que el punto de vista u opinión presentada es válido o correcto. Consecuentemente, busca influir en su opinión; a través de estos textos, el autor presenta y defiende sus ideas u opiniones valiéndose de argumentos. El texto instructivo pretende enseñar u orientar al lector de cómo debe llevar a cabo una acción, además se caracteriza porque dan a conocer, de manera secuenciada y lógica, las acciones que deberá seguir para alcanzar un determinado propósito. Lo característico en este tipo de textos es el empleo de verbos imperativos. Otro tipo de texto es el descriptivo, el cual se caracteriza por el propósito que persigue y es dar a conocer al lector cómo es o ha sido una persona, animal, cosa, etc., la abundancia de adjetivos en este tipo de textos serán una constante. Los textos literarios tienen un propósito más estético, por ello, el uso de figuras literarias en su elaboración es recurrentes. Por último y el que merece una atención especial, dadas las características de la investigación, es el texto narrativo. Según Madrid (2015) este texto presenta una serie de hechos vividos por uno o varios personajes que pudieron ser extraídos de la realidad o inventado por el autor (ficticios).

El texto narrativo es aquel que concita nuestra atención y por lo tanto, conocer sus características resulta ser fundamental. Al respecto MINEDU (2007d.) da a conocer que las características del texto narrativo son las que se detallan a continuación. En primer término, presentan una sucesión de hechos las mismas que son realizadas por personas u otros seres a quienes se les otorga características humanas, además poseen un carácter pragmático por el efecto que está orientado a causar en el lector. Asimismo, MINEDU (2007d.) propone que los principales textos narrativos son el cuento, la novela, el mito y la leyenda.

El cuento es definido como un texto que está escrito en prosa y de forma breve, presenta un solo acontecimiento que se desarrolla en un espacio y tiempo únicos, los personajes presentan variantes psicológicas diversas y existe una subordinación de los detalles a la acción única. Soto (2017) coincide con MINEDU al señalar que el cuento es un texto breve, pero además agrega que este tipo de texto pertenece al género narrativo y cuyo propósito es contar algún suceso real o fantástico.

Por otra parte, MINEDU (2007d.) señala que la novela es un relato más extenso que el cuento y está escrito en prosa, además presenta mayor complejidad en los argumentos, variedad de conflictos y puede presentar historias inmersas en otras. Sobre El Mito se señala que es un relato breve que puede estar escrito en prosa o en verso y los personajes que presenta pueden ser sobrehumanos y lo característico de este tipo de textos es la temática que desarrollan y siempre están relacionadas a la creación del hombre o del universo. Por último, se menciona a la leyenda, y se dice de ella que es un texto que coincide en su extensión con el mito. Es breve y puede estar escrito en prosa o en verso, presenta personajes sobrehumanos y humanos. Estos últimos tienen mayor predominancia y su punto de partida puede ser un hecho histórico y que suele ser dotado de elementos fantásticos.

Visto los principales textos narrativos, a continuación, se presentan cuáles son los elementos de este tipo de texto. Así tenemos que MINEDU (2007d.) señala a los siguientes. En primer orden señala al narrador, quien es el encargado de presentar los acontecimientos y consecuentemente, se encarga de organizar las acciones, personajes, tiempo, etc. Se puede distinguir el narrador homodiegético y heterodiegético. El narrador homodiegético es el que tiene participación directa o indirecta en la historia contada, pudiendo ser protagonista o testigo. El narrador heterodiegético, es el narrador observador. No tiene participación en los hechos contados. El segundo elemento son los personajes, pudiendo ser estas personas, animales animados o cosas. No se puede llamar personajes a los seres que únicamente son nombrados y no tienen participación de los hechos. El tercer elemento es el Tiempo. Al respecto Gerald Genette (1989) hace una diferenciación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. El tiempo de la historia es la sucesión en el tiempo, de hechos siguiendo el modelo del desarrollo del tiempo real. El tiempo del discurso consiste en la forma como el texto presenta la secuencia de acontecimientos, tenga o no relación con el

modelo de desarrollo real de los acontecimientos. Las Acciones son los elementos que vienen a constituir los acontecimientos que se presentan durante el desarrollo del texto, en un tiempo y ambiente determinado. Por último, el escenario viene a ser el lugar donde se desarrollan las acciones contadas.

Como la investigación está enmarcada dentro del área de comunicación, cabe precisar que de las tres competencias que se trabajan en el área, solamente se abordará la competencia que está orientada a la escritura de textos y de esta competencia, las cuatro capacidades que la integran ya que como lo menciona MINEDU (2016a.) movilizándolo las capacidades de manera independiente, no logramos que el estudiante desarrolle la competencia. Estas deben movilizarse todas y de manera articulada en situaciones específicas.

La otra variable de estudio es el programa COOPENAR, el cual se define como una secuencia de sesiones de aprendizaje orientadas a desarrollar el aprendizaje cooperativo para mejorar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria del 2º año y está sustentado en la teoría del aprendizaje cooperativo propuesto por David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec, en el enfoque comunicativo que el MINEDU propone para desarrollar el área de Comunicación y en los Procesos Básicos de la Escritura propuesto por Cassany y García (1999).

Al programa se le denominó COOPENAR porque está estructurada por dos términos que son COOPE y NAR. El primer término se refiere al aprendizaje cooperativo, el cual será una de las teorías que darán sustento al programa y NAR, por el tipo de texto que se busca desarrollar con el programa, siendo estos los textos narrativos escritos.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, Ovejero (1993) afirma que es la respuesta más eficaz para dar solución a los problemas que se presentan en la escuela y que están relacionados con el rendimiento académico y con los problemas de socialización. Manifestándose el primero en altos índices de fracaso escolar y el segundo, en recurrentes problemas de disciplina.

Por su parte, Medrano, Osuna y Garibay (2015) señalan que esta metodología, al tener su fundamento en el constructivismo, promueve la activación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento, logrando que interactúen entre ellos, reflexionen lo que están haciendo o aprendiendo, se expresen, aprendan a convivir y en esa dinámica,

generen conocimiento. Al respecto Ovejero (2013) afirma que el fundamento del aprendizaje cooperativo se encuentra en la interacción social dentro del grupo; además, sostiene que constituye y representa toda una filosofía de vida, en la que confluyen la cooperación, la solidaridad y el pensamiento crítico.

Para entender el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva histórica, es necesario conocer sus orígenes y sobre ello, Ovejero (1990) sostiene que el aprendizaje cooperativo, antes que fuera acogido en Estados Unidos, fue puesto en práctica en Inglaterra en el siglo XVIII por Joseph Lancaster y Andrew Bell.

Lobato (1997) confirma lo propuesto por Ovejero al sostener que la idea del aprendizaje cooperativo se acoge en Estados Unidos con la fundación de la primera escuela lancasteriana en Nueva York, a principios del S. XIX; sin embargo, con la crisis económica sufrida en la década del 30 en el país del norte, se inició a gestar una cultura de la competición con el propósito de encontrar una solución a la situación económica deprimente que vivía la población de ese país por aquel entonces. Esta nueva cultura impuesta, tuvo gran arraigo que no pasó mucho tiempo para que se comenzara adoptar en las escuelas americanas, promoviéndose así el individualismo. En ese contexto, los aportes de John Dewey y de K. Lewin con sus estudios sobre dinámicas de grupos, fueron de mucha importancia ya que fortalecieron al aprendizaje cooperativo y no se dejó resquebrajar frente a la consolidación del movimiento educativo individualista y competitivo. Por los años 70, el aprendizaje cooperativo cobra una inusitada importancia y con ello una evolución en su cuerpo teórico.

Sobre lo anteriormente mencionado, Pujolás (2002) explica que dicha evolución va de la mano de investigaciones realizadas por personas como los hermanos David y Roger Johnson, quienes realizaron sus investigaciones en el Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota; de Elliot Aronson quien creó la técnica de aprendizaje cooperativo “Jigsaw” en la Universidad de Santa Cruz (California); y de Robert Slavin, investigador de la Universidad Johns Hopkins, entre otros.

Según el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) un aula tradicional se caracteriza por la individualidad, la homogeneidad y la pasividad. En ella se considera al aprendizaje como un proceso individual, ya que se motiva al estudiante a progresar de manera independiente sin importar que sus compañeros lo hagan o no. En ese contexto, el estudiante es considerado como el único responsable si aprende o no en

clase, se centra en los aspectos cognitivos del aprendizaje y se soslaya la dimensión afectiva del proceso enseñanza-aprendizaje. Las interacciones entre estudiantes son vistas como distractores del proceso aprendizaje y por lo tanto se tratan de evitar. En este tipo de aulas, el único espacio considerado para que los estudiantes estén en interacción es el recreo. No se fomenta el solicitar y brindar apoyo social, por lo que es visto como un rasgo de inmadurez e incluso se asocia con la incompetencia. Además, la generalización dentro del aula es una constante, buscándose generalmente lo común e ignorándose los aspectos privados y las individualidades. Se mantiene la idea de que los alumnos de una misma edad, tienen rasgos característicos iguales y por lo tanto aprenden de la misma forma y con el mismo ritmo. La inteligencia es característica de algunos dentro del aula, los que no lo poseen, jamás llegarán a poseerla. La intervención docente es la misma para todos y generalmente sigue la siguiente secuencia: Exposición, memorización de lo expuesto, verbalización de lo que logró aprender mediante una prueba oral o escrita y dado el caso, se sanciona el resultado. Sobre el rol de los estudiantes en las aulas tradicionales, afirma que consiste únicamente en ser receptores pasivos, primando la memorización y, en consecuencia, su aprendizaje es de bajo nivel. En estas aulas los estudiantes desconocen que aprenderán, cuándo lo harán, cuál será la utilidad de lo que están aprendiendo; en otras palabras, los estudiantes no logran tener control sobre su propio aprendizaje. El material de consulta que se privilegia es el libro texto y no se valora lo que los estudiantes puedan aprender como producto de su propio descubrimiento.

El Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) afirma que, en oposición al aula tradicional se erige el aula cooperativa, la cual se caracteriza por estar organizada en pequeños grupos mixtos y heterogéneos y donde los estudiantes trabajan de manera interactiva y con el propósito de realizar tareas propuestas por sus profesores. En estas aulas existen objetivos comunes, de tal manera que un estudiante logrará alcanzar sus objetivos si los demás también los alcanzan. Sostiene, además, que el aula cooperativa se fundamenta en la Teoría Sociocultural, en la Teoría Genética, en la Teoría de la Interdependencia Social, en el Aprendizaje Significativo, en la Psicología Humanista y en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Según el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.), la Teoría Sociocultural promueve el aula cooperativa porque permite trabajar en cooperación con los demás estudiantes

del aula, en procura de resolver una actividad o situación problemática; apertura canales multidireccionales de interacción social y generaliza las situaciones de construcción de conocimientos. Se maximizan las posibilidades de aprendizaje al promoverse situaciones de andamiaje entre los estudiantes y se adquiere mayor dominio del lenguaje al tener que utilizarlo como herramienta comunicativa y de pensamiento. Por último, al establecerse en el aula normas de participación y acuerdos de convivencia basados en el compañerismo y la solidaridad, esta se convierte en un espacio propicio para la construcción de conocimientos.

Sobre la Teoría Genética, el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) postula que aporta a que un aula se convierta en cooperativa, porque en la dinámica de trabajo en grupos heterogéneos, es común que se generen los conflictos sociocognitivos a raíz de las perspectivas diferentes. Y son precisamente estos tipos de conflictos, los que conducen al despliegue de capacidades orientadas a lograr soluciones y, en consecuencia, se propicie el aprendizaje. Además, se desarrollen las habilidades sociales y comunicativas. Al trabajarse con este tipo de grupos, las producciones escritas se enriquecen con los aportes de los demás, los cuales son propuestos a partir de lo que han experimentado o tengan como conocimiento.

Sobre la Teoría de la Interdependencia Social, el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) afirma que contribuye a mantener un aula cooperativa, porque fomenta una dinámica que trae consigo que en los estudiantes se genere una predisposición de trabajar juntos para alcanzar un objetivo común. Asimismo, se va gestando en los estudiantes un sentido de responsabilidad individual y grupal. Se propicia la democratización en el aula, manifestándose en la igualdad de oportunidades y se fomentan la capacidad de socializar, la misma que estará relacionada a la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Otra de las teorías que da sustento al aula cooperativa, es el aprendizaje significativo propuestos por David Ausubel. Sobre esta teoría Arancibia, Herrera y Strasser (1997) afirman que el alumno no es un sujeto pasivo y mero receptor de la información que es transmitida por sus profesores, sino un constructor de conocimientos (p.84). Sobre el Aprendizaje Significativo, Arancibia, Herrera y Strasser (1997) sostienen que las personas poseen conocimientos, creencias y conceptos los cuales están organizados de una forma particular en cada uno. Dicha organización viene a ser la estructura

cognoscitiva y es en donde se integra y procesa la información previa a la instrucción; sin embargo, para que llegue a realizarse el aprendizaje significativo, se requiere de ciertas condiciones. Al respecto MINEDU (2007b.) señala que existen tres condiciones para que el aprendizaje sea significativo. Significatividad lógica, que está referido a la coherencia lógica que debe existir entre los contenidos disciplinares; la significatividad psicológica, requiere que los contenidos disciplinares estén acorde al nivel de desarrollo del estudiante y la motivación, que viene a ser la disposición efectiva favorable del estudiante hacia los contenidos disciplinares.

En ese mismo sentido, el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) afirma que el aprendizaje significativo es promovido por el aprendizaje cooperativo, toda vez que el trabajo en equipo hace más fácil el aprendizaje para cada uno de los integrantes; los procesos que resultan de la interacción a nivel de equipo, conducen a la comprensión del contenido; los conflictos sociocognitivos que se originan en los equipos fomentan la reorganización de los esquemas de conocimiento, por otra parte, trabajar en equipo y de manera cooperativa, es un escenario propicio para que los más tímidos verbalicen sus esquemas cognitivos y de esta manera puedan ir reestructurándolos a través de las retroalimentaciones necesarias. Finalmente, cuando se trabaja cooperativamente, los estudiantes tienen más tiempo para pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas.

Con respecto a la Psicología Humanista. El Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) señala que esta teoría hace tres importantes aportes al aprendizaje cooperativo, siendo estos: la diversidad, la dimensión afectiva del aprendizaje y el clima del aula. Por esta razón, se dice que afianza el valor de respeto y valora la pluralidad, así como la pluralidad en los estudiantes, considerándola como uno de los factores de mayor importancia dentro de la construcción del conocimiento. Considera además que el desarrollo del individuo es integral y en ese proceso entran en juego todas sus dimensiones. Por tal razón, sostiene que para promover aprendizajes de calidad, no solo depende de aspectos cognitivos, sino también, de factores afectivos.

Sobre la Teoría de Inteligencias Múltiples, el Laboratorio de Innovación Educativa (s.f.) afirma que aporta al aprendizaje cooperativo porque contribuye al desarrollo de la inteligencia interpersonal, aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, favorece la flexibilización de la intervención educativa y amplía el abanico de habilidades que son sujeto de evaluación”

Expuesto el devenir histórico y las teorías que dan sustento al aprendizaje cooperativo en el aula, es menester definir al aprendizaje cooperativo y en tal sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999) plantean que el aprendizaje cooperativo, es el empleo con fines didácticos, de pequeños grupos de trabajo donde los estudiantes tienen la posibilidad de ver potenciado no solo su aprendizaje, sino el de los demás. Este tipo de aprendizaje guarda distancia con el aprendizaje competitivo, donde cada miembro compite con sus pares; también con el aprendizaje individualista, donde los miembros trabajan solo para lograr metas de aprendizaje, sin fijarse en el desempeño de sus compañeros.

Para lograr aprendizajes cooperativos en clase, no basta con organizar a los estudiantes en grupos. El docente debe considerar una serie de elementos. Al respecto D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec.(1999) afirman que existen cinco elementos fundamentales que deberán ser considerados para que se logre generar un aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las técnicas interpersonales y de equipo y por último, la evaluación grupal.

Sobre la interdependencia positiva, afirman que es el elemento al que se le asigna una mayor importancia dentro de la teoría del aprendizaje cooperativo, tal es así que constituye un elemento condicionante. Estos autores sostienen que, sin aquella no podrá existir cooperación y, en consecuencia, tampoco aprendizaje cooperativo. Para lograr incorporar este elemento, se necesita que el estudiante esté consciente que el éxito que obtendrá de manera individual, no sólo le beneficiará a él, sino también al grupo. De esta forma, todos podrán comprometerse con el éxito de los demás aparte del suyo. En tal sentido, de parte del docente, deberá existir precisión y claridad al momento de proponer las actividades, de esta forma, los estudiantes sabrán con exactitud qué tendrán que realizar y cómo se organizarán para lograrlo.

La responsabilidad individual y grupal está relacionada al conocimiento que posee el grupo de lo que tiene que hacer, ya que conociendo con exactitud lo que tienen que hacer, la posibilidad que el grupo se plantee un objetivo y despliegue todo su esfuerzo por alcanzarlo, se incrementa significativamente. Esto implica que el factor responsabilidad se vea potenciado y se refleje en el cumplimiento de cada tarea que se le haya asignado a cada uno de los miembros del grupo. Verificar el cumplimiento,

lleva consigo una tarea evaluadora que se torna necesaria para saber y comunicar a todo el grupo, quién necesita más ayuda o motivación para culminar la actividad asignada.

El elemento Interacción estimuladora está asociado, a la labor estimuladora que deben ejercer cada uno de los miembros del grupo sobre los demás, a fin de conseguir el éxito individual y, en consecuencia, el grupal. En esta tarea estimuladora, el compartir los recursos existentes, brindar expresiones de aliento y de felicitación deberá estar siempre presente.

Sobre las Técnicas interpersonales y de equipo, manifiestan que son necesarias para que el aprendizaje cooperativo se dé. Para ello, los docentes deben enseñar a los estudiantes ciertas técnicas que le permitan saber ejercer la dirección del grupo, y que, llegado su momento, tomar decisiones de manera democrática, saber generar un clima de confianza que les permita comunicarse efectivamente y, sobre todo, manejar conflictos.

La Evaluación grupal es necesaria, ya que permite analizar en qué medida el grupo se está acercando a sus metas, conocer qué acciones de los integrantes están beneficiando o resultan ser negativas y finalmente, reflexionar sobre cuáles conductas mantener o modificar para mantener la eficacia del grupo.

El aprendizaje cooperativo, cuando se incorpora de manera reflexiva en el diseño de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, reporta muchos beneficios significativos a la intervención del docente y a los mismos estudiantes D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec.(1999) Sostienen que ayuda a incrementar el rendimiento de todos los estudiantes del aula, incluyendo a los que podrían presentar algún problema de aprendizaje; promueve y afianza las relaciones positivas en los estudiantes, convirtiendo de esta manera al aula en una comunidad real de aprendizaje que valora la diversidad de sus miembros y, por último, proporciona espacios ideales que le permitirá a los estudiantes un desarrollo social, psicológico y cognitivo saludables.

Ovejero (1990) no hace una distinción entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, pero sí afirma que estas metodologías reportan beneficios importantes como. Las posibilidades de integración entre estudiantes *diferentes* se ven potenciada, sin importar cuál sea el rasgo que los haga parecer distintos, asimismo, los sentimientos de solidaridad y de pertenencia al grupo se ven fortalecidos, haciendo que el estudiante

experimente sentimientos de satisfacción con sus compañeros, con sus profesores y las áreas que desarrollan con ellos. En consecuencia, al sentirse contenidos en un espacio de aprendizaje agradable y en el que se sienten parte del grupo, su rendimiento escolar se verá incrementado. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo favorece al estudiante porque le ayuda a pensar críticamente, ya que les da una mayor riqueza y complejidad cognitiva, también les enseña a trabajar de manera responsable y solidaria dentro de un grupo, preparándolos así para la vida laboral futura. Además, es un eficaz antídoto para hacer frente a las funestas consecuencias de la actual globalización neoliberal: el individualismo, la competitividad y el fatalismo.

De la misma forma, Ovejero (como se citó en Ortuño, 2016) sostiene que el aprendizaje cooperativo fomenta la colaboración, las relaciones de igualdad y la solidaridad, toda vez que promueve en los estudiantes la responsabilidad, no solo de su propio proceso de aprendizaje, sino que contribuye al de los demás. Por otra parte, propicia la ayuda mutua al interno del grupo y con ello la mejora de los aprendizajes, ya que la persona que enseña, así como el que aprende alcanzan una mejor comprensión de la materia. Promueve las relaciones positivas, la controversia; pero también la comprensión e integración de puntos de vista.

De acuerdo a lo expuesto, se propone dar respuesta a la pregunta ¿Cómo influye la aplicación del programa COOPENAR en la mejora de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019?, la misma que se configurará como el problema de investigación.

La dificultad mencionada está provocando que los estudiantes, al momento de comunicarse a través de textos escritos, lo hagan sin la precisión necesaria, riqueza de matices o con la claridad requerida para que sus textos sean completamente comprensibles y pueda ser entendida la intencionalidad que tiene o las ideas que desea transmitir en su texto. Se puede notar que los estudiantes cuando escriben, emplean un lenguaje básico y repetitivo. En la mayoría de las veces, dejan entrever desconocimiento de las nociones gramaticales y lingüísticas, generando confusión en el lector.

En tal sentido, como una respuesta a toda esta problemática que está afectando a los estudiantes, se propone la aplicación del Programa COOPENAR.

La presente investigación encuentra su Justificación Epistemológica en los fundamentos principales del aprendizaje cooperativo, propuesto por David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubeck y que consiste en trabajar en grupos reducidos y en los que cada integrante cumple una actividad y de esta forma, pueda ver potenciado su aprendizaje y el de los otros. La otra teoría que sustenta la investigación es el enfoque comunicativo, esta teoría sostiene que la competencia comunicativa se adquiere en situaciones de aprendizaje real o simuladas y empleando textos íntegros.

La justificación práctica de esta investigación se encuentra en lo expuesto por Cassany (2010) cuando afirma que poseer un completo dominio de la escritura, es una exigencia de la vida moderna; en lo expuesto por MINEDU (2016 b.) que sostiene que la finalidad del área de Comunicación es hacer que los estudiantes logren desarrollar sus competencias comunicativas y les permita interactuar con los demás, entender y ser partícipe de la construcción de la realidad de igual modo, representarla de manera objetiva o subjetiva. Asimismo, en lo planteado por Lomas (2015) cuando afirma que cuando se aprende a leer, entender y escribir, se está aprendiendo a emplear el lenguaje con sentido funcional para lograr la comunicación interpersonal e intercultural y con ello, obtener conocimiento del mundo. Por tal razón, esta investigación tiene como propósito, ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que presentan al momento de producir textos escritos, sobre todo, al momento de escribir textos narrativos. Sobre lo expresado el MINEDU (2007c.) sostiene que saber comunicarse de forma escrita actualmente, resulta ser vital y para lograr comunicarse afectivamente empleando la palabra escrita, su enseñanza estará apoyada, no solo en aspectos teóricos, sino en la lectura y, sobre todo, en la redacción de textos.

En lo teórico, la investigación encuentra su justificación en lo expuesto por Cassany (2010) quien sostiene que el saber es una construcción que se va logrando en el devenir histórico y con la aportación de todos. En ese sentido, la investigación tendrá como propósito, incrementar el conocimiento sobre los programas educativos orientados a desarrollar las capacidades de escritura de los alumnos.

Metodológicamente, la investigación se justifica en la aplicación del programa COOPENAR para mejorar la producción de textos narrativos escritos los cuales serán evaluados en tres dimensiones (planificación, textualización y revisión), las mismas que coinciden con las capacidades de la competencia mencionada anteriormente y que

fue propuesto por el MINEDU en su Currículo Nacional de la Educación Básica. Para evaluar la dimensión planificación y la revisión se utilizarán escalas de valoración y para evaluar la dimensión textualización, se utilizará una rúbrica de evaluación.

En lo concerniente a los objetivos, se planteó como objetivo general determinar la influencia del programa COOPENAR en la mejora de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019. Asimismo, se consideró los siguientes objetivos específicos: Determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en el grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa COOPENAR. Determinar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión planificación de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019. Determinar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión textualización de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019. Determinar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión revisión de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019 y finalmente, determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa COOPENAR.

Como hipótesis de investigación se afirma que la aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del segundo año del nivel secundaria, año 2019.

Asimismo, la hipótesis nula sería la siguiente: La aplicación del programa COOPENAR no influye significativamente en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019.

Las hipótesis específicas que se consideran en la investigación son:

La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en la planificación de textos narrativos escritos en estudiantes de segundo año del nivel secundaria, año 2019.

La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en la textualización de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019.

La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en la revisión de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, año 2019.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de investigación

La presente investigación se enmarcó en el paradigma positivista y para dar sustento a lo afirmado, citamos a Camilo et al. (2011) quien sostiene que este paradigma se caracteriza por servir de basamento a las investigaciones que tienen como objetivo la comprobación de hipótesis y considerar el experimento como el método para hallar el conocimiento científico. En tal sentido, en el presente estudio se ha propuesto comprobar una hipótesis, la cual se contrastará posteriormente con los datos obtenidos luego de la experimentación.

Se afirma que el enfoque de esta investigación es cuantitativo porque pretende, a través de los datos obtenidos, comprobar la hipótesis planteada, haciendo uso de las estrategias planteada por la estadística. Al respecto Hernández, Fernández y Batista (2014) sostiene que este enfoque se caracteriza porque hace uso de los datos recolectados para probar hipótesis empleando la estadística.

Lafuente y Marín (2008) sostiene que investigaciones realizadas bajo este enfoque, se caracterizan porque proporcionan al investigador amplitud de datos que requerirán un tratamiento estadístico, pero para lograr aquello, será necesario una medición de las variables de manera objetiva y con alto grado de precisión. Por su parte Niño (2011) afirma que el enfoque cuantitativo, en el cual se enmarca la investigación realizada, se caracteriza por que mide; mientras que el enfoque cualitativo, se ocupa de comprender el fenómeno de estudio. Añade, además, que las investigaciones que se realizan bajo este enfoque tienen que ver con la cantidad, por tal razón, su principal medio que emplea es la medición y el cálculo.

Para Hernández et al. (2014) este tipo de diseños se emplean cuando el investigador tiene el propósito de establecer el efecto de una variable independiente que se está manipulando sobre una dependiente.

Para Niño (2011) las investigaciones experimentales tienen como propósito la validación o comprobación de hipótesis. Por tal razón, podemos afirmar que el diseño a emplearse en este estudio, será el experimental porque se experimentará con la aplicación del programa sobre la variable dependiente y a partir de ello, se obtendrán datos los que servirán para verificar la hipótesis haciendo uso de la estadística

La tipología del diseño experimental a emplearse será el cuasi experimental. Sobre el diseño cuasi experimental, Bernal (2010) sostiene que se diferencian de los experimentales verdaderos por tres razones. La primera está vinculada al control que el investigador puede tener sobre las variables extrañas. Afirma que, en el diseño cuasi experimental, se ejerce poco o nulo control de dichas variables. La segunda razón guarda correspondencia con la forma como se pueden asignar los participantes de la investigación a los grupos. El autor, citado líneas arriba, sostiene que, en el diseño cuasi experimental, los sujetos se pueden asignar de forma aleatoria y la tercera razón, se relaciona con la presencia del grupo control. En el diseño cuasiexperimental, algunas veces se puede tener grupo control. Por su parte, Hernández et al. (2014) sostienen que, en las investigaciones cuasiexperimentales, los sujetos que conforman los grupos experimental y control, no se asignan aleatoriamente; sino que estos grupos ya se encuentran conformados antes de realizado el experimento.

Teniendo en consideración lo planteado anteriormente, sostenemos que los sujetos de la investigación no fueron asignados aleatoriamente a los grupos, sino que estos fueron elegidos por conveniencia. Además, se señala que estos grupos (experimental y control), antes de la investigación ya habían sido conformados a inicios del año escolar 2019.

En este diseño, a ambos grupos se le aplicó un pre test, posteriormente, solo al grupo experimental se le sometió a la influencia del Programa COOPENAR, para luego aplicar un post test a los dos grupos y poder determinar el nivel de influencia de dicho programa en la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria.

El diseño cuasi experimental se grafica de la siguiente manera:

| | | | |
|------|----------------|-----|----------------|
| G.E: | O ₁ | X | O ₃ |
| G.C: | O ₂ | ___ | O ₄ |

Dónde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O₁ y O₂: Constituyen el pre test que se aplicó a ambos grupos

X: Es el Programa COOPENAR, el mismo que fue aplicado únicamente al grupo experimental.

___ : Significa la ausencia de estímulo al grupo control.

O2 y O4: Constituyen el post test que fue aplicado a ambos grupos. Con esta prueba se medirá la influencia de la variable independiente en el grupo experimental.

2.2.Operacionalización de variables

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | DIMENSIONES | INDICADORES | Escala de medición |
|--|--|--|-----------------------|---|--------------------|
| V1 Programa COOPENAR | Programa educativo orientado a desarrollar la producción de textos narrativos en estudiantes del nivel secundaria, y que está sustentado en las teorías de aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y en los procesos básicos de la escritura. | Secuencia de sesiones orientada a desarrollar la convivencia armoniosa, la comunicación eficaz, la actitud positiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo solidario; todo ello con el propósito de enseñar a los estudiantes a trabajar cooperativamente y de esta manera, logren escribir su texto narrativo de manera conjunta. | Comunicación eficaz | -Se comunica asertivamente. | Nominal |
| | | | Convivencia armoniosa | -Respetar los acuerdos explícitos o implícitos del grupo. | |
| | | | Resolver problemas | -Muestra predisposición para resolver problemas. | |
| | | | Tomar decisiones | -Toma decisiones en beneficio del grupo. | |
| | | | Manejo de conflictos | -Propone soluciones frente a un conflicto. | |
| | | | Trabajo solidario | -Apoya a sus compañeros. | |
| V2 Producción de textos narrativos escritos | Capacidad de utilizar el lenguaje escrito para crear sentidos y desarrollar un conflicto dentro de una trama y una estructura narrativa. MINEDU (2016 b.) | Es la capacidad de utilizar el lenguaje escrito dentro de una estructura narrativa, y en el cual se incluye etapas de planificación, textualización y revisión; las cuales son medidas mediante pruebas escritas y utilizando escalas de valoración para evaluar lo planificado, así como la revisión realizada; por otra parte, donde lo escrito se evalúa con una rúbrica de evaluación. | Planificación | -Sabe qué temática desarrollará su texto. -Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. -Tiene presente el propósito que desea con el texto. -Conoce qué tipo de narrador contará la historia. -Conoce la situación que desencadenará el conflicto. -Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. -Asigna roles a los personajes principales. -Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. -Conoce los hechos principales. -Conoce el final de la narración. | Ordinal |
| | | | Textualización | -Estructura. - Coherencia - Cohesión - Adecuación a la situación comunicativa - Empleo de las convenciones del lenguaje escrito | |
| | | | Revisión | -Revisa la planificación de texto. -Revisa la estructura narrativa. -Revisa la coherencia del texto. -Revisa la cohesión del texto. -Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. -Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito. | |

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población (N)

La población de esta investigación estuvo constituida por 177 estudiantes, entre varones y mujeres, del segundo año del nivel secundaria (VI ciclo) de la Institución Educativa Cartavio.

CUADRO 1. *Estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Cartavio en el año 2019.*

| POBLACIÓN (N) | | | |
|---------------|------|-----------------------|-------|
| GRADO | AULA | NÚMERO DE ESTUDIANTES | TOTAL |
| Segundo | A | 24 | 177 |
| | B | 25 | |
| | C | 31 | |
| | D | 24 | |
| | E | 31 | |
| | F | 25 | |
| | G | 17 | |

Fuente: Nominas de matrícula de la Institución Educativa Cartavio – 2019.

2.3.2. Muestra (n)

Según Hernández et al. (2014) la muestra lo constituye un subgrupo de la población, la cual deberá estar definida y delimitada previamente, así mismo, deberá ser representativa de la población. Para la investigación realizada, la muestra estuvo conformada por los estudiantes de las aulas “C” y “E” del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Cartavio, año 2019.

CUADRO 2. *Estudiantes del segundo grado “C” y “E” de la Institución Educativa Cartavio.*

| GRADO | AULA | MUESTRA (n) | | TOTAL |
|---------|------|-------------|----|-------|
| | | ESTUDIANTES | | |
| | | H | M | |
| Segundo | C | 6 | 25 | 31 |
| | E | 7 | 24 | 31 |
| | | | | 62 |

Fuente: Nominas de matrícula de la Institución Educativa Cartavio – 2019

2.3.3. Muestreo

La muestra se seleccionó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia debido al acceso y disponibilidad de los estudiantes, tanto para el grupo control y el grupo experimental. Niño (2011) sostiene que el criterio que se aplica en el muestreo no probabilístico por conveniencia es la selección de la muestra que resulta ser más conveniente para la investigación. Y en ese sentido, fue que se eligió como muestras a las secciones C y E. Por su parte, Hernández et al. (2014) afirman que en esta selección de muestra no probabilísticas se realiza teniendo en cuenta más, las características de la investigación que a un criterio estadístico de generalización.

En este proceso de muestreo, se aplicaron algunos criterios de inclusión y exclusión de los estudiantes participantes, los cuales se detallan a continuación:

a) Criterios de inclusión

Los estudiantes que conformaron el grupo experimental y grupo control, fueron estudiantes del segundo año de secundaria, varones y mujeres. Además, se consideró a los estudiantes cuya asistencia fue regular a la Institución Educativa y tuvieron el permiso de sus padres para asistir por las tardes y participar del desarrollo de la experiencia.

b) Criterios de exclusión

Se excluyeron a los estudiantes que no se encontraron presentes en el horario que se realizó el programa COOPENAR, así como aquellos que no tuvieron la autorización de los padres.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnicas

Muñoz (2011) sostiene que técnica es el procedimiento o conjunto de procedimientos que son empleados por el investigador con el propósito de obtener un resultado determinado en cualquier campo o actividad.

En tal sentido, las técnicas que se emplearon en la investigación fueron:

El análisis de contenido cuantitativo. Según Hernández et al. (2014) esta técnica puede utilizarse de diversas maneras y puede ser empleada por el investigador cuando su intención es estudiar cualquier tipo de comunicación objetivamente, cuantificando los mensajes producidos en categorías y sometidos a un tratamiento estadístico. En coherencia con lo citado, a los estudiantes, después de organizarlos en grupos, se le proporcionó una hoja impresa y se le pidió que escribiera un cuento. Justamente la información que escribieron fue analizada con el instrumento EVREEV – 3 y a la información que se obtuvo se le sometió al análisis estadístico respectivo.

2.4.2. Instrumentos de Recolección de datos

Para Espinoza (2010) un instrumento que se emplee con estos propósitos, deberá representar a los indicadores de cada una de las variables que se quiera medir. Por tal razón, en el presente estudio se empleó como instrumento para la recolección de datos, una prueba escrita en donde se detalla que los estudiantes tienen que escribir un cuento realizando todos los procesos que incluye la producción de textos escritos (planificación, textualización y revisión), posteriormente, dicha prueba se evaluó con el instrumento EVREEV – 3, el cual presenta en su interior, dos escalas de valoración y una rúbrica de evaluación.

El instrumento de evaluación es creación propia y se le asignó este nombre por las primeras letras de cada uno de los instrumentos que lo componen. El cual contiene una escala valorativa para medir la planificación, una rúbrica de evaluación para medir la textualización y de igual forma, una escala valorativa para medir la revisión.

Para la construcción de la escala valorativa que se utilizó para evaluar la dimensión planificación, se tomó lo propuesto por Cassany (2010) y en el que propone como una técnica de exploración del tema a *la estrella*, técnica que consiste en formular una pregunta en cada punta de la estrella; sin embargo, se precisa que no se empleó la figura de una estrella, sino se hizo un listado de preguntas.

2.4.3. Validez del instrumento de recolección de datos.

Espinoza (2010), sostiene que un instrumento es válido cuando efectivamente mide la variable que pretendemos medir. Al respecto Hernández et al. (2014) afirman que una manera de otorgarle validez al instrumento es a través de expertos, en tal sentido, el instrumento EVREEV – 3 fue validado por el juicio de tres expertos con grado de Doctor en Educación.

Para determinar la validez de constructo del instrumento, tomamos el aporte de Supo (2013) quien propone encontrar la confiabilidad entre dimensiones, para ello, se agruparon los ítems en dimensiones tal como indica la teoría, luego a estas dimensiones se le aplicó el alfa de Cronbach buscando la confiabilidad de las dimensiones, utilizándose para ello el software estadístico SPSS 25.

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,777 | 3 |

El resultado obtenido en esta prueba nos indica que el instrumento tiene una validez de constructo buena de 0.777.

2.4.4. Confiabilidad del instrumento de recolección de datos

Para Espinoza (2010) la confiabilidad de un instrumento se demuestra cuando se aplica repetidas veces a un objeto el instrumento y los resultados son iguales. Por tal razón, el instrumento se sometió a una prueba de observación preliminar al aula del segundo año “A” de la Institución Educativa “Cartavio”, y donde la confiabilidad fue determinada por el Coeficiente de Alfa de Cronbach, cuya formula es la siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Dónde:

$\sum_{i=1}^K S_i^2$: Es la suma de varianzas de cada ítem

S_t^2 : Es la varianza total de filas (puntaje total de docentes)

K : Es el número de ítems o preguntas.

En tal sentido, se realizó una prueba piloto y después de aplicar el instrumento, se obtuvieron los puntajes que se ingresaron al software estadístico SPSS 25 con el propósito de determinar la fiabilidad del instrumento, obteniéndose como resultado:

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,841 | 21 |

El resultado obtenido nos indica que el instrumento resulta ser altamente confiable, ya que se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.841.

2.5. Procedimiento

Una vez definido el objetivo de la investigación, se procedió a plantear la estrategia metodológica para lograrlo a través del método científico. En ella se determinó el paradigma, el enfoque, el diseño y la tipología del diseño de investigación, así como la teoría necesaria para fundamentarla.

Se determinó la tipología del diseño de la investigación, siendo el cuasi experimental con dos grupos, el experimental y control y con dos pruebas, el pre test y post test. Siendo el programa COOPENAR la variable independiente y la producción de textos narrativos escritos, la variable dependiente.

La población objeto de estudio para la experimentación la conforman todos los estudiantes del 2° grado del nivel secundario de la Institución Educativa Cartavio, y el muestreo fue el no probabilístico.

Después de recopilar información a través del instrumento debidamente validado, se realizó el análisis inferencial de los datos obtenidos, para ello se emplearon operaciones estadísticas como: distribución de frecuencias, porcentajes y el parámetro estadístico. El empleo de las pruebas paramétricas como la T Student o de las pruebas no paramétricas, como la U de Mann Whitney o Wilcoxon, dependieron de la naturaleza de las variables, es decir, si fueron normales o no normales.

Asimismo, la discusión de los resultados se realizó confrontándolos con los antecedentes y las teorías que dieron sustento a la presente investigación.

Las conclusiones se elaboraron teniendo en consideración los objetivos generales y específicos planteados en la investigación. Finalmente, se hicieron las recomendaciones pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos.

2.6. Método de análisis de datos

Una vez obtenida y recolectada la información sobre la variable producción de cuentos escritos se trabajará con los instrumentos estadísticos pertinentes a través de la aplicación del programa Excel y el software SPSS, versión 25, asignando códigos a los elementos de escala creados por la herramienta de recolección de datos. Estos datos de la lista se sistematizarán para crear una base de datos en dicho software (SPSS); por lo que se generarán las tablas de frecuencia porcentual

absoluta y relativa junto con los gráficos correspondientes para posterior análisis e interpretación.

Para el análisis y discusión de los resultados, se determinará inicialmente el tipo de distribución de los datos, que se basará en la dispersión y la variabilidad y se realizará a partir de las pruebas de bondad y ajuste de Kolmogorov Smirnov. Teniendo en cuenta los valores obtenidos en la prueba de normalidad, se determinará el uso de datos estadísticos, correspondientes y el análisis inferencial haciendo uso de la prueba pertinente para las muestras paramétricas o no paramétricas según se determine. Se tendrá en cuenta los trabajos previos (internacionales, nacionales y locales) y las definiciones que se encuentran en el marco teórico.

Para las conclusiones se considerará el objetivo general y los objetivos específicos propuestos en la investigación.

a) estadística descriptiva:

Media aritmética; Nos permitirá determinar la calificación promedio del grupo experimental.

$$\bar{X} = \frac{\sum fiXi}{n}$$

Desviación estándar; La cual permitirá determinar la desviación de las puntuaciones de los resultados obtenidos del grupo observado respecto a la media.

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Coefficiente de variación

El coeficiente de variación, es una medida estadística que nos dice la dispersión relativa de los datos obtenidos de la muestra seleccionada. Su cálculo se obtiene dividiendo la desviación estándar entre los valores absolutos

de los valores medios establecidos y generalmente se expresa como un porcentaje de mejor comprensión.

$$Cv = \frac{\sigma}{\|\bar{x}\|} * 100$$

Donde:

σ = Desviación típica del conjunto de datos

$\|\bar{x}\|$ = Valor absoluto de la media del conjunto de datos

b) La estadística inferencial se utilizará para la contrastación de la hipótesis. De acuerdo al análisis de normalidad de las variables y considerando el tamaño de la muestra, la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov (para muestras mayores o igual a cincuenta). Si las variables son normales se aplicarán pruebas estadísticas paramétricas, haciendo uso del programa estadístico como el SPSS V25, utilizando las siguientes pruebas:

Prueba T- Student para muestras independientes.

Prueba T- Student para muestras relacionadas.

Prueba T- Student; esta prueba permitirá determinar si la hipótesis es consistente para ser aceptado, en caso contrario ser rechazado.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Si las variables no son normales se aplicarán pruebas no paramétricas:

U de Mann – Whitney para muestras independientes.

Wilcoxon, para muestras relacionadas.

2.7. Aspectos éticos

Los aspectos éticos que se consideraron en esta investigación tienen que ver con la protección de la identidad de los estudiantes que formaron parte del grupo

experimental y control. Por tal razón, en la base de datos que sirvió para realizar el análisis estadístico, no se registraron los nombres de ningún estudiante ni de algún docente. En consecuencia, se empleó la codificación numérica.

Se informó al Director, Coordinador del Área y Docentes del área de Comunicación del segundo año de secundaria, el propósito de la investigación. Además, se acordó mantener en reserva los resultados, para otros fines que no estén relacionados con los motivos del estudio.

Se acordó, además, ser veraces en el registro de la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de datos.

III. RESULTADOS

3.1. Descripción de resultados.

3.1.1. Descripción de resultados a nivel de variable dependiente.

TABLA 1. Nivel de producción de textos narrativos escritos en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

| NIVEL | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
|------------------|--------------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|
| | Pre Test | | Post test | | Pre Test | | Post test | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Excelente | 0 | 0.0 | 24 | 77.4 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Bueno | 0 | 0.0 | 7 | 22.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Regular | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Inicio | 31 | 100.0 | 0 | 0.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 |
| Total | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 |

Nota. Elaborado a partir de la matriz de datos de la aplicación de la encuesta para identificar el nivel de producción de textos narrativos escritos.

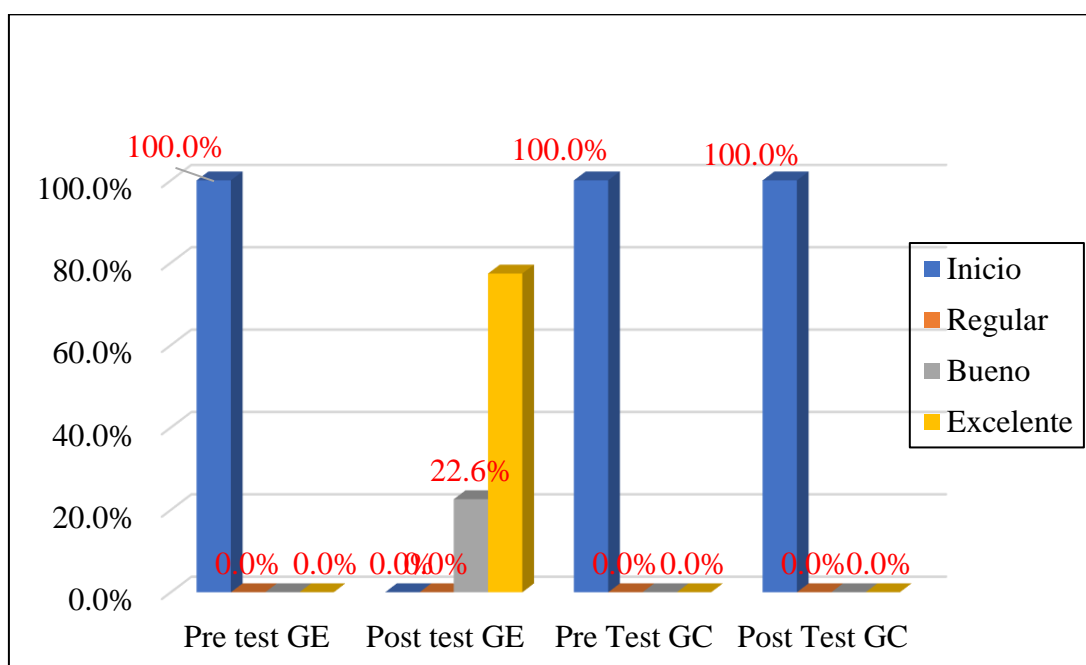


Figura 1: Nivel de producción de textos narrativos escritos en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

Interpretación:

En la tabla 1 y figura 1 se observa que los porcentajes de los niveles de producción de textos narrativos para el grupo experimental en el pre test son: nivel inicio 100.0%, regular 0.0%, bueno 0.0% y excelente 0.0%. Luego de la aplicación del programa COOPENAR, los resultados obtenidos en el post test experimentan una mejora notable, lográndose la mejora en la producción de textos narrativos escritos, pues ahora el 77.4% de los estudiantes del grupo experimental se ubica en el nivel excelente y 22.6% en el nivel bueno.

Con relación al grupo control se observa que los porcentajes de los niveles de producción de textos, en el pre test son: el nivel inicio 100.0%, regular 0.0%, bueno 0.0% y excelente 0.0%, y en el post test el 100.0% se ubican en el nivel inicio, 0.0% regular, 0.0% bueno y 0.0% excelente.

3.1.2. Descripción de resultados a nivel de dimensiones

3.1.2.1. Resultados de la dimensión planificación.

TABLA 2. Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión planificación en el pre y post test del grupo experimental y grupo control

| NIVEL | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
|------------------|--------------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|
| | Pre Test | | Post test | | Pre Test | | Post test | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Excelente | 0 | 0.0 | 26 | 83.9 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Bueno | 0 | 0.0 | 5 | 16.1 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Regular | 2 | 6.5 | 0 | 0.0 | 3 | 9.7 | 4 | 12.9 |
| Inicio | 29 | 93.5 | 0 | 0.0 | 28 | 90.3 | 27 | 87.1 |
| Total | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 |

Nota. Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la encuesta para identificar el nivel de producción de textos narrativos escritos.

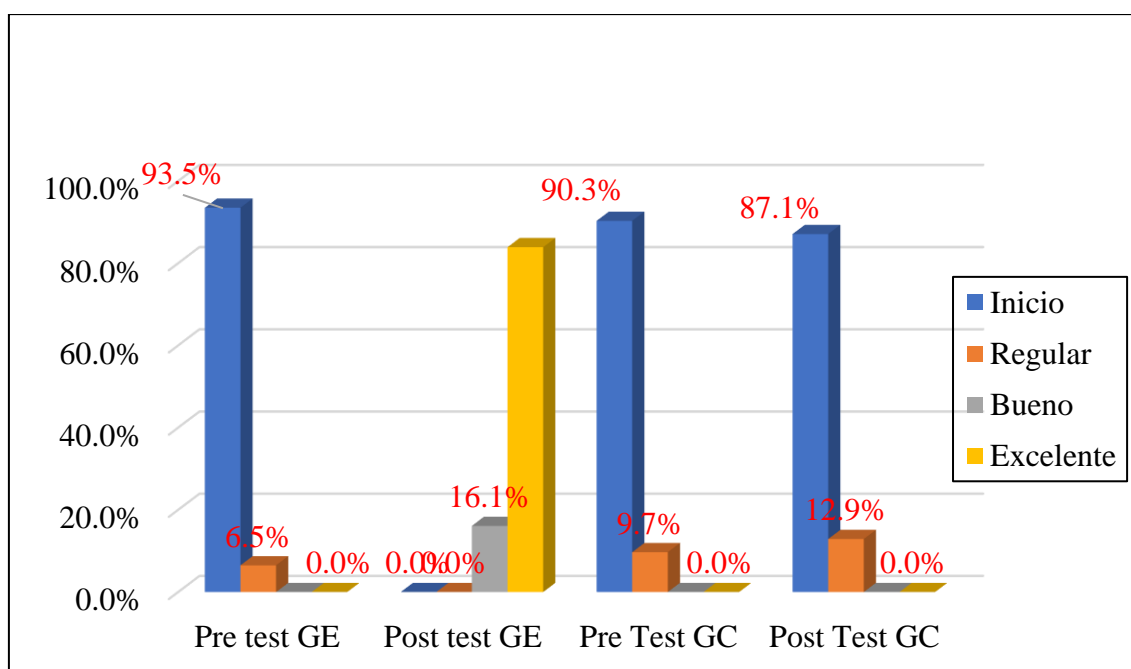


Figura 2: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión planifica en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

Interpretación:

En la tabla 2 y figura 2 se observa que los porcentajes de los niveles de la dimensión planificación para el grupo experimental en el pre test son: nivel inicio 93.5%, regular 6.5%, bueno 0.0% y excelente 0.0%. Luego de la aplicación del programa COOPENAR, los resultados obtenidos en el post test demuestran una mejora notable, logrando aumentar la producción de textos narrativos escritos en su dimensión planificación, pues ahora el 83.9% de los estudiantes del grupo experimental se ubica en el nivel excelente y 16.1% en el nivel bueno

Con relación al grupo control se observa que los porcentajes de los niveles referentes a la dimensión planificación, en el pre test son: el nivel inicio 90.3%, regular 9.7%, bueno 0.0% y excelente 0.0%, y en el post test el 87.1% se ubican en el nivel inicio, 12.9% regular, 0.0% bueno y 0.0% excelente.

3.1.2.2. Resultados de la dimensión textualización

Tabla 3. Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión textualización en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

| Nivel | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
|-----------|--------------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|
| | Pre Test | | Post test | | Pre Test | | Post test | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Excelente | 0 | 0.0 | 26 | 83.9 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Bueno | 0 | 0.0 | 5 | 16.1 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Regular | 9 | 29.0 | 0 | 0.0 | 4 | 12.9 | 4 | 12.9 |
| Inicio | 22 | 71.0 | 0 | 0.0 | 27 | 87.1 | 27 | 87.1 |
| Total | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 |

Nota. Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la encuesta para identificar el nivel de producción de textos narrativos escritos.

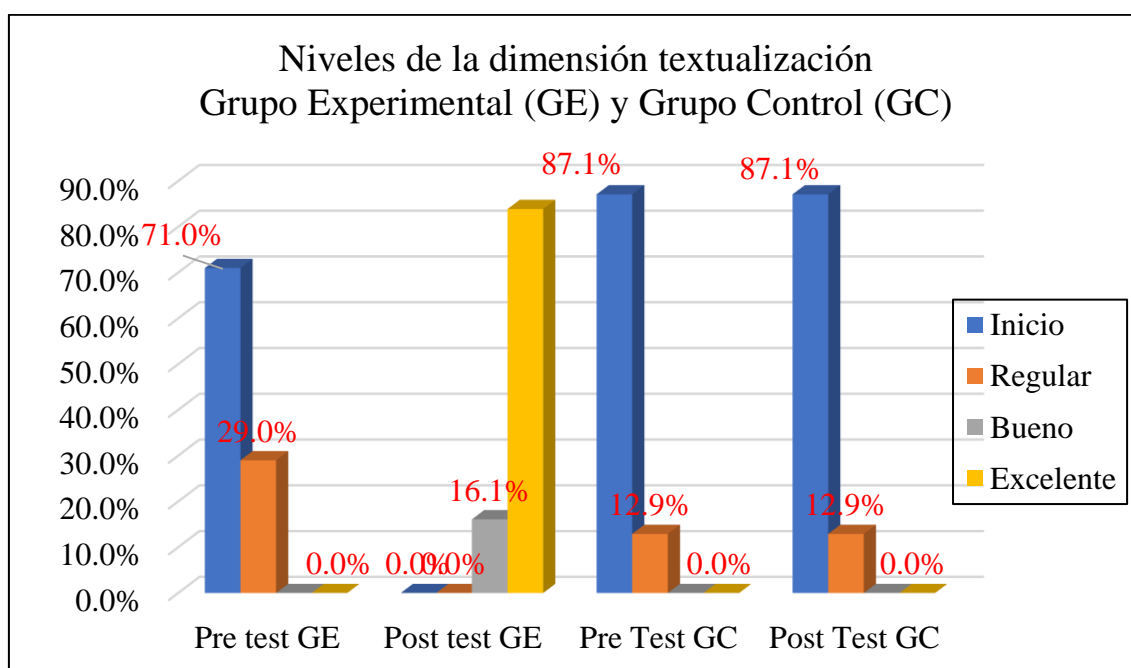


Figura 3: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión textualiza en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

Interpretación:

En la tabla 3 y figura 3 se observa que los porcentajes de los niveles de la dimensión textualización para el grupo experimental en el pre test son: nivel inicio 71.0%, regular 29.0%, bueno 0.0% y excelente 0.0%. Luego de la aplicación del programa COOPENAR, los resultados obtenidos en el post test demuestran una mejora notable, logrando aumentar la producción de textos narrativos escritos en su dimensión textualización, pues ahora el 83.9% de los estudiantes del grupo experimental se ubica en el nivel excelente y 16.1% en el nivel bueno

Con relación al grupo control se observa que los porcentajes de los niveles referentes a la dimensión textualización, en el pre test son: el nivel inicio 87.1%, regular 12.9%, bueno 0.0% y excelente 0.0%, y en el post test el 87.1% se ubican en el nivel inicio, 12.9% regular, 0.0% bueno y 0.0% excelente.

3.1.2.3. Resultados de la dimensión revisión

Tabla 4. Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión revisión en el pre y post test del grupo experimental y grupo control

| Nivel | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
|-----------|--------------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|-----------|-------|
| | Pre Test | | Post test | | Pre Test | | Post test | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Excelente | 0 | 0.0 | 11 | 35.5 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Bueno | 0 | 0.0 | 20 | 64.5 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Regular | 1 | 3.2 | 0 | 0.0 | 1 | 3.2 | 0 | 0.0 |
| Inicio | 30 | 96.8 | 0 | 0.0 | 30 | 96.8 | 31 | 100.0 |
| Total | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 | 31 | 100.0 |

Nota. Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la encuesta para identificar el nivel de producción de textos narrativos escritos.

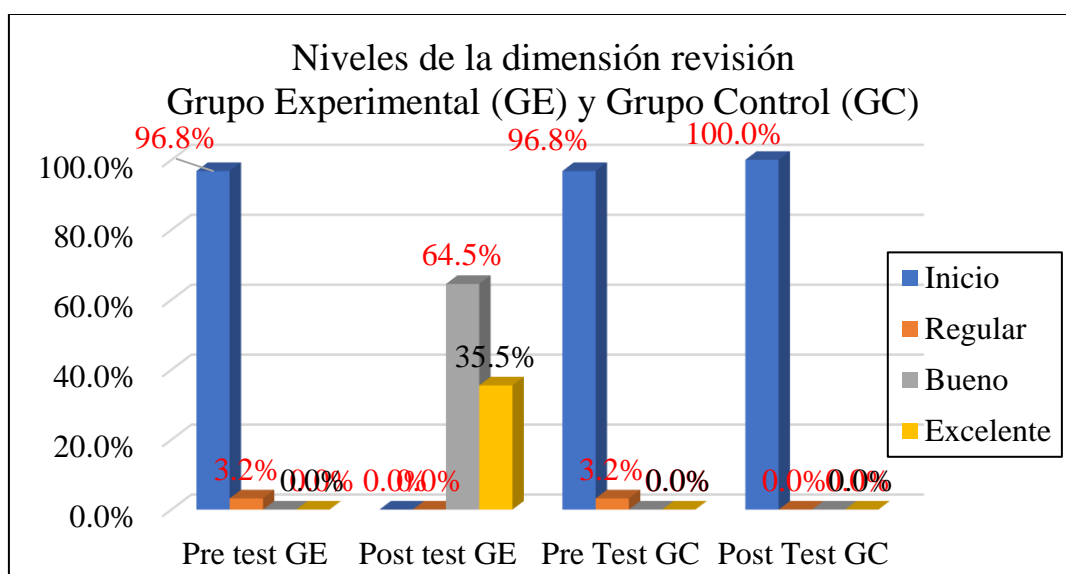


Figura 4: Nivel de producción de textos narrativos escritos en su dimensión revisa en el pre y post test del grupo experimental y grupo control.

Interpretación:

En la tabla 4 y figura 4 se observa que los porcentajes de los niveles de la dimensión revisión para el grupo experimental en el pre test son: nivel inicio 96.8%, regular 3.2%, bueno 0.0% y excelente 0.0%. Luego de la aplicación del programa COOPENAR, los resultados obtenidos en el post test demuestran una mejora notable, logrando aumentar la producción de textos narrativos escritos en su dimensión revisión, pues ahora el 35.5% de los estudiantes del grupo experimental se ubica en el nivel excelente y 64.5% en el nivel bueno.

Con relación al grupo control se observa que los porcentajes de los niveles referentes a la dimensión revisión, en el pre test son: el nivel inicio 96.8%, regular 3.2%, bueno 0.0% y excelente 0.0%, y en el post test el 100.0% se ubican en el nivel inicio, 0.0% regular, 0.0% bueno y 0.0% excelente.

Tabla 5. Estadísticas en el pre-test y en el post-test de los grupos experimental y control a nivel de variable y dimensiones.

| | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | | | | GRUPO CONTROL | | | | | | |
|---|--------------------|-----|--------|-----------|----|--------|-------|---------------|-----|--------|-----------|-----|--------|-------|
| | Pre test | | | Post test | | | | Pre test | | | Post test | | | |
| | Media | CV | Nivel | Media | CV | Nivel | Dif. | Media | CV | Nivel | Media | CV | Nivel | Dif. |
| Dimensión 1: Planificación | 12.80 | 10% | Inicio | 25.77 | 5% | Excel. | 12.97 | 13.10 | 9% | Inicio | 12.57 | 12% | Inicio | -0.53 |
| Dimensión 2: Textualización | 7.73 | 12% | Inicio | 15.03 | 5% | Excel. | 7.30 | 7.63 | 10% | Inicio | 7.20 | 14% | Inicio | -0.43 |
| Dimensión 3: Revisión | 6.23 | 12% | Inicio | 12.33 | 4% | Bueno | 6.10 | 6.57 | 10% | Inicio | 6.00 | 12% | Inicio | -0.57 |
| Variable: Producción de textos narrativos | 26.67 | 5% | Inicio | 53.13 | 3% | Excel. | 26.47 | 27.40 | 5% | Inicio | 25.80 | 7% | Inicio | -1.6 |

Nota. Elaborado a partir de la base de datos de la aplicación de la encuesta para identificar el nivel de producción de textos narrativos escritos.

Interpretación

Como podemos observar en la Tabla 5, los estudiantes de ambos grupos, tanto el experimental como el de control, se ubican en un nivel inicio de producción de textos narrativos en el pre test. Por el contrario, en el Post test los y las estudiantes del grupo experimental presentan un nivel excelente, con un puntaje promedio de 53.13; mientras que los estudiantes del grupo control se mantienen en el nivel inicio. Además, también se observa que los datos son muy homogéneos en ambos grupos, así tenemos que en el grupo experimental el C.V. paso del 5% en el pre test a un 3% en el post test, mientras que en el grupo de control también hay un incremento de un 5% en el pre test a un 7% en el post test.

En relación al grupo experimental se observa una mejora tanto a nivel de variable como a nivel de dimensiones. Así a nivel de la variable producción de textos narrativos se pasó de un promedio de 26.67 en el pre test a 53.13 en el post test lo que representa un aumento de 26.47 puntos. Con relación a las dimensiones, en el pre test todas las dimensiones están en un nivel inicio; en cambio en el post test la dimensión revisión se ubica en el nivel bueno y las dimensiones planificación y textualización están en un nivel excelente, lo que significa una mejora en la producción de textos narrativos

Con relación al grupo control podemos observar que mantienen los mismos niveles tanto en el pre test como en el post test, se ubican en el nivel inicio.

En el grupo experimental todas las dimensiones presentan en el pre test producción de textos de nivel inicio, con un puntaje promedio de 12.80, 7.73 y 6.23 respectivamente. En el post test se observa que se logró aumentar la producción de textos pues ahora las dimensiones planificación y textualización se ubican en el nivel excelente, con un puntaje promedio de 25.77 y 15.03 lo que representa una disminución de 12.97 y 7.30 puntos respectivamente, mientras que la dimensión revisión pasa a un nivel bueno de 6.23 a 12.33 puntos, el cual muestra una diferencia pequeña de 6.10

Con relación al C.V. de las dimensiones del grupo experimental se puede observar que en el pre test la dimensión planificación es la que presente el C.V. más pequeño con un 10%, lo cual indica que los datos en dicha dimensión son muy homogéneos. Sin embargo, en el post test esta dimensión es la que disminuye sustancialmente el C.V. pasando de un 10% en el pre test a un 5% en el post test, lo cual indica que los

resultados obtenidos en el post test en la dimensión planificación son muy homogéneos. Igual ocurre con la disminución textualización pasa de 12% a 5%, y finalmente la dimensión revisión disminuye de 12% a 4%.

3.2. Pruebas de normalidad

Tabla N° 6: *Prueba de normalidad.*

| | Pruebas de normalidad | | | | | |
|------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Estadístico | Gl | Sig. | Estadístico | Gl | Sig. |
| preexp_VD | ,203 | 31 | ,002 | ,930 | 31 | ,043 |
| postexp_VD | ,154 | 31 | ,059 | ,944 | 31 | ,103 |
| precon_VD | ,189 | 31 | ,007 | ,908 | 31 | ,011 |
| postcon_VD | ,209 | 31 | ,001 | ,927 | 31 | ,036 |
| preexp_D1 | ,215 | 31 | ,001 | ,928 | 31 | ,038 |
| postexp_D1 | ,177 | 31 | ,014 | ,930 | 31 | ,044 |
| precon_D1 | ,167 | 31 | ,027 | ,934 | 31 | ,058 |
| postcon_D1 | ,185 | 31 | ,009 | ,924 | 31 | ,030 |
| preexp_D2 | ,243 | 31 | ,000 | ,850 | 31 | ,001 |
| postexp_D2 | ,323 | 31 | ,000 | ,793 | 31 | ,000 |
| precon_D2 | ,255 | 31 | ,000 | ,843 | 31 | ,000 |
| postcon_D2 | ,221 | 31 | ,000 | ,864 | 31 | ,001 |
| preexp_D3 | ,262 | 31 | ,000 | ,852 | 31 | ,001 |
| postexp_D3 | ,334 | 31 | ,000 | ,747 | 31 | ,000 |
| precon_D3 | ,314 | 31 | ,000 | ,787 | 31 | ,000 |
| postcon_D3 | ,274 | 31 | ,000 | ,803 | 31 | ,000 |

Al utilizarse La prueba de normalidad del pre test y el pos test de la variable dependiente no son normales por lo tanto el pre test y el post test del grupo experimental no es normal rechazando de esta manera la hipótesis nula y aceptando de esta manera la hipótesis alterna. En esta medida el nivel de significancia de esta prueba de normalidad con la que se realizara la contratación de las hipótesis la significancia es menor que 0,05 en la Dimensión 1, en la Dimensión 2 y en la Dimensión 3 tanto en el grupo experimental y control en el pre test y pos test notándose que en su mayoría los valores no tienen una distribución normal en consecuencia se rechazan las hipótesis nulas de las dimensiones, por lo tanto, se emplearán pruebas estadísticas no paramétricas.

3.3. Prueba de Hipótesis

3.3.1. Prueba de hipótesis general de la investigación.

Ho: La aplicación del programa COOPENAR no influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

H1: La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

Tabla N° 7. Niveles de la variable Producción de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control.

Prueba de Mann-Whitney

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|------------------|
| | preexp_precon_VD |
| U de Mann-Whitney | 364.500 |
| W de Wilcoxon | 860.500 |
| Z | -1.678 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.093 |

a. Variable de agrupación: nominal

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, VD=Variable Dependiente

Así se ha verificado que al aplicar el pre test: se obtiene como resultado en la tabla N° 7 que los grupos de estudio, se encuentran con un nivel de significancia $p = 0,093$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), por lo tanto, se asevera que ambos grupos al inicio muestran resultados similares en el nivel de desarrollo de la producción de textos narrativos, llegando a la conclusión que ambos grupos son equivalentes, ósea no presentan diferencias significativas.

Tabla N° 8. Niveles de la variable Producción de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control.

Prueba de Mann-Whitney

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|------------------|
| | posexp_poscon_VD |
| U de Mann-Whitney | 454.000 |
| W de Wilcoxon | 950.000 |

| | |
|----------------------------|--------|
| Z | -0.381 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.703 |

a. Variable de agrupación: nominal

Al aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla N° 8 se observó en los estadísticos de los grupos de estudio, un nivel de significancia $p = 0,703$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$) observándose que no se encuentran diferencias significativas luego de aplicado el programa entre el grupo experimental y el grupo control.

Tabla N° 9. Niveles de la variable producción de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
Estadísticos de prueba^a

| | preexp_VD - posexp_VD |
|----------------------------|-----------------------|
| Z | -5,052 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos positivos.

Nota: preexp= pre experimental, posexp= pos experimental, VD=Variable Dependiente

En la tabla N° 9 se observó un nivel de significancia de $p= 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, comprobándose que existen diferencias significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Tabla N° 10. Niveles de la variable producción de textos escritos en el pre test y pos test del grupo control.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
Estadísticos de prueba^a

| | precon_VD - poscon_VD |
|----------------------------|-----------------------|
| Z | -4,832 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos negativos.

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, VD=Variable Dependiente

Se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para medir las diferencias en el grupo control antes y después del programa, como se observa en la tabla N° 10, arrojando un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1): La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

3.3.2. Resultados de la Dimensión 1 Planificación.

H_0 : La aplicación del programa COOPENAR no influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión planifica, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

H_1 : La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión planifica, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

Tabla N° 11. Niveles de la dimensión planificación de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control.

| Prueba de Mann-Whitney | |
|---|------------------|
| Estadísticos de prueba^a | |
| | preexp_precon_D1 |
| U de Mann-Whitney | 433.500 |
| W de Wilcoxon | 929.500 |
| Z | -0.683 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.495 |

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D1=Dimensión 1

Al realizar el pre test: en los resultados obtenidos en la tabla 11 se puede observar que el nivel de significancia $p = 0,495$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), entonces, se manifiesta que los alumnos al inicio obtienen resultados similares en el nivel de la dimensión de textos narrativos. Entonces podemos concluir que entre ambos grupos tanto experimental como de control no tienen diferencias significativas.

Tabla N° 12. Niveles de la dimensión Planificación de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control.

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|------------------|
| | posexp_poscon_D1 |
| U de Mann-Whitney | 0.000 |
| W de Wilcoxon | 496.000 |
| Z | -6.810 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: posexp= pos experimental, poscon= pos control, D1=Dimensión 1

Al aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 12 muestra que, en los estadísticos de los grupos de estudio, se obtuvo nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $p = 0,05$ ($p < \alpha$) observándose diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla N° 13. Niveles de la dimensión Planificación de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| | preexp_D1 - posexp_D1 |
| Z | -5,295 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: preexp= pre experimental, posexp= pos experimental, D1=Dimensión 1

De igual forma en la tabla 13 se observó un nivel de significancia de $p= 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, comprobándose que existen diferencias significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Tabla N° 14. Niveles de la dimensión Planificación de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control.

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| | precon_D1 - poscon_D1 |
| Z | -3,771 ^b |

Sig. asintótica(bilateral) 0.000

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D1=Dimensión 1

Finalmente se realizó la prueba para muestras relacionadas para medir las diferencias en el grupo control antes y después del programa, como se observa en la tabla 14, arrojando un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa H_1 : La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión planifica, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

3.3.3. Resultados de la Dimensión 2 Textualización.

H_0 : La aplicación del programa COOPENAR no influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión Textualiza, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

H_1 : La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión textualiza, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

Tabla N° 15. Niveles de la dimensión Textualización de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control.

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|------------------|
| | preexp_precon_D2 |
| U de Mann-Whitney | 445.000 |
| W de Wilcoxon | 941.000 |
| Z | -0.531 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.596 |

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D2=Dimensión 2

Cabe considerar que al aplicar el pre test: los resultados obtenidos en la tabla 15 de los grupos de estudio, presenta un nivel de significancia $p = 0,596$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), esto indica que al inicio los alumnos presentan resultados parecidos en el nivel de producción de textos descriptivos, concluyendo entonces, que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla N° 16. Niveles de la dimensión Textualización de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control.

| Estadísticos de prueba^a | |
|---|------------------|
| | posexp_poscon_D2 |
| U de Mann-Whitney | 0.000 |
| W de Wilcoxon | 496.000 |
| Z | -6.893 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: posexp= pos experimental, poscon= pos control, D2=Dimensión 2

Después de aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 16 se observan que los grupos de estudio, encuentran un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$), evidenciando que entre ambos grupos existen diferencias significativas.

Tabla N° 17. Niveles de la dimensión Textualización de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

| Estadísticos de prueba^a | |
|---|-----------------------|
| | preexp_D2 - posexp_D2 |
| Z | -5,066 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: preexp= pre experimental, posexp= pos experimental, D2=Dimensión 2

En la tabla 17 se observó que en el grupo experimental si existen diferencias significativas al concluir el programa observándose que $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$).

Tabla N° 18. Niveles de la dimensión Textualización de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

| Estadísticos de prueba^a | |
|---|-----------------------|
| | precon_D2 - poscon_D2 |
| Z | -3,742 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D2=Dimensión 2

Al comparar el grupo control en los dos momentos, antes del programa y al finalizar el mismo se observó que $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$) evidenciando diferencias.

3.3.4. Resultados de la Dimensión 3 Revisión.

Ho: La aplicación del programa COOPENAR no influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión revisión, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

H1: La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión revisión, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

Tabla N° 19. Niveles de la dimensión Revisión de textos narrativos en el pre test del grupo experimental y grupo control.

| Prueba de Mann-Whitney | |
|---|------------------|
| Estadísticos de prueba^a | |
| | preexp_precon_D3 |
| U de Mann-Whitney | 365.500 |
| W de Wilcoxon | 861.500 |
| Z | -1.773 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.076 |

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D3=Dimensión 3

Se ha verificado que al aplicar el pre test: se obtiene como resultado en la tabla 19 observándose en los estadísticos que los grupos de estudio, se encuentran con un nivel de significancia $p = 0,076$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), por lo tanto, se asevera que ambos grupos al inicio muestran resultados similares en el nivel de producción de textos, llegando a la conclusión que ambos grupos son equivalentes, ósea no presentan diferencias significativas.

Tabla N° 20. Niveles de la dimensión Revisión de textos narrativos en el pos test del grupo experimental y grupo control.

| Prueba de Mann-Whitney | |
|---|------------------|
| Estadísticos de prueba^a | |
| | posexp_poscon_D3 |
| U de Mann-Whitney | 0.000 |
| W de Wilcoxon | 496.000 |
| Z | -6.953 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: posexpe= pos experimental, poscon= pos control, D3=Dimensión 3

Después de aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 20 se observan que los grupos de estudio, encuentran un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$), evidenciando que entre ambos grupos existen diferencias significativas.

Tabla N° 21. Niveles de la dimensión Revisión de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo experimental.

| Prueba de rangos con signo de Wilcoxon | |
|---|-----------------------|
| Estadísticos de prueba^a | |
| | preexp_D3 - posexp_D3 |
| Z | -5,295 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: preexpe= pre experimental, posexp= pos experimental, D3=Dimensión 3

En la tabla 21 se observó que en el grupo experimental si existen diferencias significativas al concluir el programa observándose que $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$).

Tabla N° 22. Niveles de la dimensión Revisión de textos narrativos en el pre test y pos test del grupo control.

| Prueba de rangos con signo de Wilcoxon | |
|---|-----------------------|
| Estadísticos de prueba^a | |
| | precon_D3 - poscon_D3 |
| Z | -4,123 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D3=Dimensión 3

Al comparar el grupo control en los dos momentos, antes del programa y al finalizar el mismo se observó que $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$) evidenciando diferencias.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa H_1 : La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de textos narrativos escritos en su dimensión revisión, en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019.

IV. DISCUSIÓN

La comunicación efectiva del hombre está condicionada por la calidad de textos que pueda construir de manera verbal o escrita y en la forma como los transmite a los demás, radicando en esta razón su necesidad de saber elaborarlos de manera correcta. De igual forma, aprender a trabajar cooperativamente, resulta ser un rasgo indispensable en las personas hoy en día. Por ello, proponer alternativas que permitan a los estudiantes aprender a comunicarse a través de textos narrativos escritos y de manera cooperativa, adquiere una relevancia mayor por las razones expuestas. En tal sentido, el presente estudio buscó determinar la influencia del programa COOPENAR en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019.

A continuación, se procede a presentar, explicar y discutir los resultados de la investigación realizada con los estudios previos considerados en la parte introductoria de este documento.

Con respecto al objetivo general de la investigación, que fue determinar la influencia del programa COOPENAR en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019, se ha podido precisar, en relación a los resultados obtenidos que COOPENAR logra influir de manera significativa en la producción de textos narrativos escritos. Registrándose en el pre test que el nivel de producción del 100% de estudiantes que conformaron el grupo experimental, se ubicaron en un nivel inicio, siendo el mismo porcentaje para el grupo control. Luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo experimental lograron ubicarse en los niveles bueno (22.6%) y excelente (77.4%); mientras que los estudiantes del grupo control, continuaron permaneciendo en los niveles inicio (100%) (Ver tabla N° 1). El resultado obtenido demuestra la efectividad del programa COOPENAR, y en tal sentido concuerda con la investigación efectuada por Llabata (2016), quien realizó la tesis titulada *Un Enfoque de Complejidad del Aprendizaje. La Metodología Cooperativa en el Ámbito Universitario* y en la cual sostiene que se deben utilizar metodologías que promuevan la interacción de los estudiantes con sus pares, lo que se consiguió al momento de desarrollar las sesiones del programa y cuando tuvieron que escribir sus textos narrativos escritos de manera conjunta. Sobre los procesos cognitivos de orden superior que menciona en una de sus conclusiones, se puede

afirmar que esta se desarrolló en todas las sesiones del Programa y sobre la creatividad, de manera específica, se afirma que se vio reforzada por la creatividad de sus compañeros con los que tuvo que escribir su texto, ya que se observaron textos más creativos, lo cual se evidenció en el manejo del tiempo en la narración, la manera como abordaron las temáticas en cada uno de los textos, las características de los personajes, en la descripción de los escenarios y en la resolución del conflicto.

Los resultados obtenidos concuerda con lo propuesto en España por Lampas (2017) en su tesis doctoral *Aprendizaje Cooperativo y Educación Superior en la Universidad de Alcalá* quien llegó a sostener que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el desarrollo de saberes de orden conceptual y procedimental y en general, contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes; pero la concordancia que se encuentra con este estudio no solo se relaciona con el aspecto cognitivo, sino también con el aspecto social, ya que se buscó que los estudiantes trabajen de manera cooperativa para lograr un objetivo común. Sobre lo mencionado en la investigación con la cual se concuerda, se afirma que el aprendizaje cooperativo modifica la percepción que se tiene sobre sí como ser individual para pasar a tener una percepción como ser social capaz de influenciar en los demás y a la vez ser influenciado.

El investigador De Castro (2017) en su artículo titulado *Metodologías en Investigación sobre Producción de Textos Narrativos con Niños*, llegó a la conclusión que permitir a los estudiantes trabajar entre pares es provechoso tanto para el estudiante como para el docente, ya que permite evidenciar las contradicciones, desafíos y exigencias que enfrentan para resolverlas; pero a la vez, les permite aunar esfuerzos y alcanzar el objetivo propuesto que fue escribir el texto narrativo. Tales conclusiones resultan ser coherentes con la investigación realizada ya que confirma la efectividad de la metodología con la que se desarrolló el programa aplicado y la forma como los estudiantes tuvieron que escribir sus cuentos; Si embargo, se precisa que la diferencia con este estudio se encuentra en el medio que se empleó para escribir dicho texto, mientras que en aquella investigación se empleó el ordenador, en la nuestra se hizo de la manera más convencional empleando el lápiz y el papel.

Se concuerda también con la tesis de Bazán (2017) titulada *Programa educativo “coma creativa” en la Producción de Textos Narrativos de las Estudiantes del Primer Grado de Secundaria, 2016* y en la cual se concluyó que sí es posible influenciar en la

creación de narraciones de las estudiantes a través de programas educativos, así como en sus dimensiones de planificación, redacción, revisión-reescritura y en la publicación; sin embargo, se precisa que no se concuerda con la cantidad de dimensiones que aborda en la variable dependiente. Consideró cuatro dimensiones, mientras que en la tesis que se realizó, se consideraron solo tres, siendo estas la planificación, textualización y revisión.

Para determinar cuánto influyó la aplicación del programa “Coma creativa”, se empleó una lista de cotejo, denominada “Lista de cotejo de producción de textos narrativos”, instrumento que consideramos insuficiente y que debería ser revisado por las siguientes razones: En la dimensión planificación no está considerando el elemento esencial y generador de todas las acciones que se contarán en el nudo y del cual dependerá también el desenlace, nos referimos a que no propone ningún ítem para identificar si el estudiante tiene pensado el asunto que dará origen al conflicto que se tendrá que resolver en el texto narrativo, específicamente, cuando los estudiantes escriban su cuento.

Por otra parte, propone en la dimensión redacción el ítem “tiene creatividad para redactar el cuento”, por la forma cómo está redactado el ítem la respuesta sería sí o no; pero las valoraciones que propone son bien, regular y mal. Sobre el mismo ítem, y considerando que la intención haya sido calificar la creatividad del estudiante al escribir ¿qué tuvo que escribir o no el estudiante para que el investigador considere a su creatividad como bien, regular o mal? En el estudio no se evidencia los criterios que toma para hacer tal calificación. Por otra parte, surge la pregunta ¿una lista de cotejo será el instrumento adecuado para medir la creatividad de un estudiante?

En la misma dimensión (redacción), también propone el ítem “usa palabras, frases y oraciones en la redacción del cuento”, los cuales, obviamente tendrá que utilizarlas, por esa razón, se considera a este ítem como innecesario. Sobre el empleo de una lista de cotejo para medir la textualización, se sostiene que es incorrecto ya que su empleo dejaría al margen muchos aspectos, debido a que este instrumento se caracteriza por tener opción de respuesta de sí o no

Los resultados obtenidos concuerdan también con la conclusión a la que llegó Ortuño (2016) en su trabajo de investigación titulado *Estrategias metodológicas de aprendizaje*

cooperativo y de producción artística en la universidad. En este estudio, llegó afirmar que incorporar el aprendizaje cooperativo en el trabajo que se realiza en las aulas, reporta beneficios para el docente como para los estudiantes. Agrega además que en los estudiantes existe una predilección por trabajar de manera cooperativa y esta forma de aprender, favorece en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. La concordancia con esta investigación se explica porque el autor citado empleó estrategias de aprendizaje cooperativo y en la investigación que se realizó, el aprendizaje cooperativo es una de las teorías que da sustento al programa que se utilizó.

Con respecto al primer objetivo específico de la investigación que fue, determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa; los resultados develaron que el nivel de producción de textos narrativos de todos los estudiantes se ubicó en un nivel inicio, demostrándose así que el 100% tenían dificultad para escribir sus textos. Tal afirmación coincide con lo propuesto por Molina (2015), en su artículo *La importancia del hábito de la escritura en los estudiantes universitarios*, donde afirma que existe, desde el nivel inicial hasta el nivel universitario, poca costumbre para escribir y que se demuestra en la escasa fluidez verbal y en la poca claridad de los textos que producen. Además, señala que la responsabilidad de esta problemática es compartida entre el estudiante y las instituciones educativas por cuanto no promueven en sus estudiantes esta importante actividad. Lo que quedó evidenciado en el pre test aplicado a ambos grupos, donde se notó que los estudiantes tienen profundas dificultades para escribir un texto narrativo respetando los procesos que implica dicha actividad.

Con respecto a la influencia del programa COOPENAR en la dimensión planificación de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Cartavio 2019, se halló que los estudiantes del grupo experimental, inicialmente se ubicaron en los niveles inicio (93.5%) y regular (6.5%); de la misma forma, el grupo control también se halló en los niveles inicio (90.3%) y regular (9.7%). Posterior a la aplicación del programa COOPENAR, estos resultados variaron significativamente y de forma favorable en el grupo experimental, ya que como quedó demostrado en el post test, los niveles de planificación de sus textos narrativos de estos estudiantes se ubicaron entre excelente (83.9%) y bueno (16.1%); en contraste con los estudiantes del grupo control, cuyos

niveles de planificación de sus textos narrativos escritos continuaron ubicándose en los niveles inicio (87.1%) y regular(12.9%). (Ver tabla N° 2).

Los datos obtenidos en esta dimensión concuerdan con Serafini (2002) quien afirma que el proceso previo de la planificación es poco conocido por los estudiantes y a su vez, poco utilizada por ellos al momento de escribir.

Otra investigación que concuerda con los resultados obtenidos en esta dimensión, es la realizada por Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016) quienes en su investigación titulada *Teorías Implícitas sobre los Procesos de Escritura; relación de las Concepciones de Estudiantes de Pedagogía Básica con la Calidad de sus Textos*, afirmaron que los estudiantes sí realizan la planificación de sus textos; sin embargo, este proceso previo no es considerado al momento de escribir. Esta afirmación es coherente con los resultados obtenidos en el pre test, pero no con los obtenidos en el post test, ya que se llegó a demostrar que sí se puede enseñar a los alumnos a planificar y a su vez, emplear dicha planificación en su producción; pero para ello, depende la mediación que realice el docente y el empleo de programas como el que se utilizó.

De los resultados que se obtuvieron cuando se determinó la influencia del programa en la dimensión textualización. Se evidencia que el programa COOPENAR tiene una influencia significativa, ya que de ubicarse los grupos experimental y control en los niveles inicio y regular en el pre test; luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo experimental en el post test lograron ubicarse en los niveles bueno (16.1%) y excelente (83.9%) (Ver tabla N° 3), demostrándose de esta manera la influencia que tiene este programa en la dimensión textualización. Cabe señalar que el nivel de influencia en esta dimensión es igual a la de la dimensión planificación, afirmación que es corroborada con los porcentajes obtenidos. Al respecto Sánchez (2016), en su tesis titulada *Modelos de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos*, concluye que el estudiante para que realice los procesos de planificación, textualización y revisión, requieren de la mediación del docente con estrategias. Esta afirmación da sustento a los resultados obtenidos luego de haber aplicado el Programa como una estrategia para promover el desarrollo de la dimensión textualización, así como la planificación y la revisión.

Con respecto al objetivo con el que se propuso determinar la influencia del programa en la dimensión revisión, se demuestra que el programa COOPENAR tuvo una influencia significativa, ya que de ubicarse los estudiantes de los grupos experimental y control en niveles de inicio y regular en la aplicación del pre test; los estudiantes del grupo experimental pasaron a ubicarse en el post test en los niveles bueno(64.5%) y excelente (35.5%); mientras que los estudiantes del grupo control continuaron ubicándose en el nivel inicio (100%).

Para el objetivo que buscó determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa COOPENAR, los resultados obtenidos en la tabla 5, demuestran que el grupo experimental después de la aplicación del programa presentan un nivel excelente, con un puntaje de 53.13; mientras que los estudiantes del grupo control se mantienen en el nivel inicio. Estos resultados al ser contrastados con el artículo de Lobato, Guerra y Apodaca (2015) titulado *El Aprendizaje Cooperativo en la Educación Superior: Entrenamiento en Competencias Sociales de Trabajo en Grupo*, en la que concluyó que el aprendizaje cooperativo resulta tener mucha pertinencia en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Esta afirmación es corroborada con los resultados obtenidos ya que se pudo mejorar el nivel de producción de textos narrativos en los estudiantes a través de un programa que tuvo su fundamento, entre otros, en el aprendizaje cooperativo.

Quispe (2019) con su tesis *Estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades cognitivas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, concluyó que las estrategias que se sustentan en el aprendizaje cooperativo guardan relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas, analíticas, críticas y creativas en los estudiantes; esta conclusión coincide también con los resultados obtenidos en la investigación realizada ya que confirma la efectividad del aprendizaje cooperativo cuando es empleado para dar sustento a estrategias de enseñanza, en el caso específico, de programas educativos como COOPENAR. Con respecto a las habilidades que se ven potenciadas con este tipo de aprendizaje, se afirma que se concuerda plenamente ya que se evidenció que, en el intercambio de opiniones entre los estudiantes para elaborar el texto, estos se mostraban más atentos y críticos frente al trabajo que estaban realizando, además, en la confianza que surge cuando están entre pares se genera una atmósfera que les permite expresarse cómodamente y

proponer ideas creativas que terminan finalmente asentándose en el texto y otorgándole este rasgo al mismo.

V. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones a las que se llegó en esta investigación, las mismas que guardan correspondencia con el objetivo general y específicos, formulados previamente.

1. Los resultados obtenidos en la presenta investigación resultan ser contundentes y confirman la hipótesis general que se planteó al inicio de este estudio. En tal sentido, se concluye que el programa COOPENAR logra influir de manera significativa en la producción de textos narrativos escritos, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en la prueba de Wilcoxon donde se demuestran que existen diferencias altamente significativas entre los puntajes de los pre y post test experimental ($P < 0,01$).
2. Con respecto al primer objetivo específico, que buscó determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en ambos grupos antes de la aplicación del programa, se pudo notar que los dos grupos se encontraban en un nivel inicio; es decir, que ningún estudiante de dichos grupos pudo ubicarse en los niveles regular, bueno o excelente. Resultado que permite concluir que en un 100% de alumnos existe dificultad para realizar los procesos de planificación, textualización y revisión de sus textos narrativos escritos.
3. Con respecto al objetivo que buscó medir la influencia del programa en la dimensión planificación, se observó que los estudiantes de los grupos experimental y control, inicialmente se ubicaron en los niveles inicio y regular. Posterior a la aplicación del programa COOPENAR, estos resultados variaron significativamente y de forma favorable en el grupo experimental, ya que como quedó demostrado en el post test, los niveles de planificación de sus textos narrativos de estos estudiantes se ubicaron entre excelente (83.9%) y bueno (16.1%); en contraste con los estudiantes de grupo control, cuyos niveles de planificación de sus textos narrativos escritos continuaron ubicándose en los niveles inicio (87.1%) y regular(12.9%). De estos resultados se concluye que los estudiantes no tienen el hábito de planificar lo

que escribirán posteriormente o si es que lo hacen, no consideran los elementos requeridos. Además, a partir de estos resultados se concluye que esta situación puede ser superada a través de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, ya que se determinó que el programa aplicado influye significativamente en la dimensión planificación de textos narrativos escritos.

4. Con respecto al cuarto objetivo específico que buscó medir la influencia del programa en la dimensión textualización, se concluye que COOPENAR tiene una influencia significativa, ya que de ubicarse los grupos experimental y control en los niveles inicio y regular en el pre test; luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo experimental en el post test lograron ubicarse en los niveles bueno (16.1%) y excelente (83.9%), demostrándose así su influencia en esta dimensión. Cabe señalar que el nivel de influencia en esta dimensión es igual a la de la dimensión planificación, afirmación que es corroborada con los porcentajes obtenidos.
5. Sobre el objetivo específico que buscó medir la influencia del programa en la dimensión revisión, también se concluye que éste tiene una influencia significativa, ya que de ubicarse los estudiantes de los dos grupos en los niveles inicio y regular en la aplicación del pre test; los estudiantes del grupo experimental pasaron a ubicarse en el post test en los niveles bueno (64.5%) y excelente (35.5%); mientras que los estudiantes del grupo control continuaron ubicándose en el nivel inicio.
6. También se concluye que, en la investigación realizada hubo una mejora significativa tanto a nivel de variable como de dimensión. en la variable producción de textos narrativos escritos se pasó de un promedio de 26.67 puntos en el pre test a un promedio de 53.13 puntos en el post test lo que representa un aumento de 26.47 puntos. Con respecto a las dimensiones de la variable dependiente, a todas se les encontró en un nivel de inicio; en cambio en el post test, luego que se sometiera a la influencia del programa COOPENAR al grupo experimental, la dimensión revisión se ubicó en un nivel bueno y las dimensiones planificación y textualización, en un nivel excelente, lo que implica una mejora en la producción de textos narrativos escritos. Con respecto al grupo control, se pudo observar que mantienen los niveles

tanto en el pre test como en el post test, es decir, continúan ubicándose en el nivel inicio.

VI. RECOMENDACIONES

1. Vista la efectividad del programa COOPENAR en la producción de textos narrativos escritos, se recomienda a los demás docentes de la Institución Educativa, asumir el programa como parte de sus estrategias de enseñanza; pero no sin antes, conocer sus fundamentos y las bases teóricas que le dan sustento.
2. Se recomienda, antes de la aplicación del instrumento EVREEV – 3, familiarizarse con su contenido, es decir conocer cuáles son sus indicadores, ítems, aspectos a evaluar, así como con cada uno de los descriptores propuestos en la rúbrica de evaluación. Esta recomendación se hace teniendo en cuenta que dicho instrumento es nuevo. Además, atendiendo a la forma como está estructurado, lo que podría ocasionar en el profesional que lo utilice, confusión en algún momento.
3. Se sugiere, a todas las personas que deseen investigar sobre la variable producción de textos narrativos escritos, que al momento de la construcción de sus instrumentos propongan ítems que midan los aspectos fundamentales de cada una de las dimensiones en las que hayan organizado a la variable dependiente
4. Se recomienda a todos los investigadores que se propongan investigar la producción de textos narrativos escritos, tener especial atención a la dimensión revisión, ya que se evidenció que los estudiantes no están muy familiarizados con este proceso.

VII. PROPUESTA

La propuesta para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria consiste en un programa denominado COOPENAR y consta de 8 sesiones para ser desarrolladas en 90 minutos (Ver Anexo 7)

VIII. REFERENCIAS

- Arancibia, C., Herrera, P y Strasser, S. (1997). Manual de Psicología Educacional. Chile: TELEDUC.
- Aguilar Peña, Paula, Albarrán Vergara, Paulina, Errázuriz Cruz, María, & Lagos Paredes, Cecilia. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Di Alessio, B y Destefanis, L. (2017). Cuadernillo para profesores. El desarrollo de la capacidad de producción escrita en la escuela secundaria. Recuperado de http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/banco_Archivos/M%C3%B3dul%20PE%20-%20logo%20aept.pdf
- Aliagas, C. et al. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Ávila, N. et al (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Aramendi, Bujan, Garín y Vega (enero-abril,2014). *Revista Profesorado*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56730662024.pdf>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Revista perfiles educativos* (161). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6579991>

- Bazán, M (2016) Programa educativo “Coma creativa” en la producción de textos narrativos de las estudiantes del primer grado de secundaria, 2016 (Tesis doctoral). Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/13784/Baz%C3%A1n_HMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bastiani-Gómez, J., & López-García, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40 (1), 89-112.
- Bernal (2010, p.146). Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D y García, A. (1999). *Recetas para escribir*. Barcelona, España: Editorial Plaza Mayor.
- Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (enero-abril, 2017). Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* (22).
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- De Castro, D. (2017). Metodologías en investigaciones sobre producción de textos narrativos con niños. *Linhas Críticas*, 23 (51), 290-310.
- Di Alessio B., y Destefanis L. (2017). *El desarrollo de la capacidad de producción escrita en la escuela secundaria*.
Recuperado de http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/banco_Archivos/M%C3%B3dul%20PE%20-%20logo%20aept.pdf
- Doria, R. (enero, 2012). *Revista Digital Palabra*.
Recuperado de <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=291>

- Espinoza M., C. (2010). Metodología de la Investigación Tecnológica Pensando en Sistemas.
Recuperado de <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2012/01/metodologc3ada-de-investigacic3b3n-tecnolc3b3gica.pdf>
- Fabelo Tanda, J. (2017). Leer y escribir. Dos estrategias para construir discursos académicos. VARONA, (65), 1-8.
- Flotts, M. et al. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Chile: UNESCO.
- Gamarra, A. (2019). El cuento en la producción y comprensión de textos en estudiantes de primaria – Santiago de Surco – 2017 (Tesis doctoral). Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/26357/Gamarra_MAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grau, V. (noviembre, 2013). CEPPE. Notas para Educación (15). Recuperado de ...
- Genette, G. (1989) Ficciones III. Barcelona, Lumen.
- Hernández, E (2015), Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes del 1° grado de secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla – 2013 (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/256/TD%201488%20H1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jimeno, P. (2012). La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Gobierno de Navarra: Idazluma S.A.
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Lampas, S. (2017). Aprendizaje cooperativo y educación superior (Tesis doctoral). Recuperada de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37849/Tesis%20Sabrina%20Lampas%20Rosenthal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laboratorio de Innovación Educativa JRO (2012). Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf.
- Lafuente, C. y Marín, A. (septiembre-diciembre,2008), EAN. Revista Escuela de Administración de Negocios (64). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. Revista de Psicodidáctica (4), 59 – 76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- Lobato, C., Guerra, N. y Apodaca, P. (marzo, 2015). International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología (1,2015). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779038>
- EL Aprendizaje Cooperativo en la Educación Superior: Entrenamiento en Competencias Sociales de Trabajo en Grupo. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (1), 377-387.
- Lomas, C. (octubre, 2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.
- Lomas, C. (octubre, 2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos y leídas. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/53552/47606
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Llabata, P. (2016). Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario. (Tesis doctoral). Recuperada de

[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/396312/tplp1de1.pdf?sequence=1](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/396312/tplp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
&isAllowed=y do de

Macías, C., Montes de Oca, Y., Vera, V., Cuza, Y., y Costales, Y. (octubre-diciembre, 2011). Revista de Información Científica (72). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757294032.pdf>

Martín, P (2014). Utilización del Aprendizaje Cooperativo para la Transformación de los Aprendizajes del Alumnado y la Formación Continua de las Maestras en un centro rural agrupado (Tesis doctoral) Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7536>

Medrano, C. ,Osuna, I., Garibay, J. (2015). La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319018.pdf>

Mendoza, N. (2007) Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción. Recuperado de: <http://publicaciones.caf.com/media/1226/78.pdf>

MINEDU (2007 a.) *Fascículo 2: El texto como unidad de comunicación*. Lima: Grupo Editorial Norma.

MINEDU (2007 b.) *Fascículo 2: Corrientes pedagógicas y psicológicas que influyen en la formación de púberes y adolescentes*. Lima: Empresa Editora El Comercio S.A.

MINEDU (2007c.) Fascículo 5. Producción de textos: la comunicación escrita

MINEDU (2007d.) *Fascículo 11: Posibilidades Pedagógicas del Texto Narrativo*. Lima: Grupo Editorial Norma.

MINEDU (2007e.) *Guía para el desarrollo de Capacidades Comunicativa*. Lima: Metrocolor S.A.

MINEDU (2007f.) *Guía para el desarrollo de la capacidad de Toma de Decisiones*. Lima: Metrocolor S.A.

MINEDU (2007g.) *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S. A.

- MINEDU (2013) *Rutas de Aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?*
 Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/40-fasciculo-secundaria-comunicacion-vi.pdf>
- MINEDU (2015). *Rutas de Aprendizaje – Comunicación VI*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/secundaria.php>
- MINEDU (2016 a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
 Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4551>
- MINEDU (2016 b). *Programa curricular de Educación Secundaria*.
 Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf> .
- MINEDU (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*
 Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%C3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Molina, L. (2015). *La importancia del hábito de la escritura en estudiantes universitarios*.
 Recuperada de <http://experienciadocente.ecci.edu.co/index.php/experienciadoc/article/view/51/38>
- Muñoz R., C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Recuperado de <http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/Carlos-Mu%C3%B1oz-Razo-Como-elaborar-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis-2Edicion.pdf>
- Nergiz, B. (2017). *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera*. (tesis doctoral). Recuperada de <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/441752/tbn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niño R., V. (2011). *Metodología de la Investigación Diseño y Ejecución*. Recuperado de <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>

- Ochoa-Angrino, S., & Correa-Restrepo, M., & Aragón-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13 (1), 27-41.
- Ortuño, P (2016). Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo y de producción artística en la universidad.
Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/280601/205191>
- Ovejero, A. (2014). Utilidad del aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario.
Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8083/Anastasio-Ovejero.pdf?sequence=1>
- Ovejero, A. (2014) *Psicothema*. Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1149>
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez, N; Cruz, M y Leyva M. (julio – septiembre, 2011). Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba. *Revista Ciencias Holguín* (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522303006>
- Petrosino, J. (2010). El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf
- Pujolás, P. (noviembre, 2002). *El Aprendizaje Cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>
- Pliego, N. (abril, 2011). *Hekademos*. *Revista Educativa Digital* (8). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>
- Quispe, R. (2019). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades cognitivas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (Tesis doctoral). Recuperada de

- http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/10580/Quispe_mr.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ramos, M. (diciembre, 2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. Docencia Universitaria.
Recuperada de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5>
- Sánchez, R. (2016). Modelos de las etapas de escritura para la producción de textos (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1572/BC-TES-TMP-414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salmerón, V. (2010). Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo (Tesis doctoral). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63437>
- Serafini, M. (2012). Como redactar un tema. Barcelona, España: Paidós
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. Recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n27/2145-9444-zop-27-00051.pdf>
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Domínguez, A. (2014). Calidad de la escritura en la Educación Básica.
Recuperada de [file:///C:/Users/Admin/Downloads/doctrabajo_13-072014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/doctrabajo_13-072014%20(1).pdf)
- Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento. Recuperado de http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Keltonvera (29 de julio de 2018). La historia de los textos escritos y tipos de textos [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://brainly.lat/tarea/3685787>
- UNESCO (2015). Estrategia de Educación de la UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Vásquez, F. (agosto,2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. Revista Maestra. Edición 08, p.37.

Velásquez, C., Fraile, A., López, V. (enero – marzo, 2014). Movimiento (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115329361012>

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS EVREEV – 3

Este instrumento ha sido diseñado con el propósito de evaluar el nivel de planificación, textualización y revisión de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria. Dicho instrumento está compuesto por dos escalas valorativas y una rúbrica de evaluación; en la que el evaluador tendrá que marcar en el casillero respectivo y luego efectuar la suma correspondiente. Finalmente, para saber en qué nivel se encuentra el estudiante con respecto al proceso evaluado, deberá ubicar el puntaje obtenido por el estudiante, en el rango que le corresponda.

| Apellidos y Nombres de los integrantes del grupo : | | | | Sexo | | | |
|--|--|----------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | | H | | M | |
| | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Institución Educativa: | | | | | | | |
| Grado: | | Sección: | | Fecha: | | | |
| Nombre del grupo: | | | | | | | |

- Escala de valoración para evaluar la planificación de textos narrativos.

| INDICADORES | ÍTEMS | VALORACIÓN | | |
|---|--|-----------------|------------------------------|----------------------------------|
| | | NO PRECISA 1 | PRECISA PARCIALMENTE 2 | NO PRECISA COMPLETAMENTE 3 |
| -Sabe qué temática desarrollará su texto. | 1 ¿Qué tema abordará en el texto? | | | |
| -Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. | 2 ¿Para quiénes está dirigido el texto? | | | |
| -Tiene presente el propósito que desea con el texto. | 3 ¿Con qué propósito escribirá el texto? | | | |
| -Conoce qué tipo de narrador contará la historia. | 4. ¿Qué tipo de narrador empleará?, homodiegético (participa en la historia) o heterodiegético (narrador observador) | | | |
| -Conoce la situación que desencadenará el conflicto. | 5¿Cuál será la situación que dará origen al conflicto? (¿Qué hizo o qué quiso hacer?) | | | |
| -Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. | 6¿Cómo será el escenario? (lugar donde se desarrollan las acciones) | | | |
| -Asigna roles a los personajes principales. | 7¿Qué rol desarrollará el protagonista y demás personajes principales? | | | |
| -Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. | 8¿Cuál será conflicto a desarrollar en el NUDO ? | | | |
| -Conoce los hechos principales. | 9¿Cuáles serán los hechos principales? | | | |
| -Conoce el final de la narración. | 10¿Cómo terminará la narración? | | | |
| SUB TOTAL | | | | |

| INTERVALOS | | |
|------------|--------|----|
| NIVELES | CORTES | |
| EXCELENTE | 25 | 30 |
| BUENO | 20 | 25 |
| REGULAR | 15 | 20 |
| INICIO | 10 | 15 |

- Rúbrica de evaluación para evaluar la textualización de textos narrativos.

| ASPECTOS A EVALUAR | NIVEL I (0) | NIVEL II (1) | NIVEL III (2) | NIVEL IV (3) |
|---|---|--|--|--|
| | DESCRIPTORES | | | |
| 11. ESTRUCTURA El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. | El texto presenta solo una descripción o relato de algún acontecimiento. Y No se evidencia una progresión narrativa que señale la situación que se desequilibrará y que generará el conflicto y este a su vez, la acciones para resolver dicho conflicto. | En el texto se nota ausencia de algunos elementos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Y No se presenta la situación que provocará el conflicto. O No se precisa cual es el conflicto. O Las acciones para resolver el conflicto no son pertinentes o suficientes. | En el texto están presentes todos los elementos de la narración: inicio, nudo y desenlace; pero no se tiene precisión al presentar el conflicto o la situación que lo generará. O En el desenlace, el final aparece de manera abrupta. | El texto presenta título, inicio, nudo y desenlace. Estos elementos se pueden distinguir con claridad. Y Se evidencia con nitidez, la situación que originará el conflicto, el conflicto mismo, las acciones para resolver dicho conflicto. Y La solución al conflicto está bien presentada. (no es incoherente con el conflicto o las acciones realizadas). Y En el desenlace, el final está bien construido. |
| 12. COHERENCIA El texto se presenta como un todo, es decir, en él no se evidencian digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información. | La información está presentada de manera incoherente, pudiendo encontrarse en él más de dos digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Y La reconstrucción de su sentido global y lectura del texto solo es posible con esfuerzo. | El texto mantiene el tema; sin embargo, se observa hasta en dos oportunidades, que se ha cometido digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Y La reconstrucción del sentido global del texto es posible con esfuerzo. | El texto puede presentar hasta un vacío de información. Y No presenta digresiones temáticas, repeticiones y contradicciones. Y Es fácil de reconstruir el sentido global del texto. | La información está presentada de manera coherente, es decir, no presenta digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información necesaria. Y La reconstrucción del sentido global y lectura del texto se puede hacer con facilidad. |
| 13. COHESIÓN La información del texto está organizada en oraciones y párrafos, evidenciándose relaciones lógico-semánticas, expresadas a través de conectores, eferentes y signos de puntuación. | La información del texto no está organizada en oraciones ni en párrafos Y No están conectados unos a otros de manera correcta, es decir, no ha empleado adecuadamente los conectores y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 20% de efectividad). | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y están conectadas unas a otras, empleando para ello conectores, referentes y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 50% de efectividad). | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y están conectadas unas a otras, empleando para ello conectores, referentes y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 75% de efectividad). | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y están conectadas unas a otras de manera correcta, empleando para ello, adecuadamente los conectores, referentes y signos de puntuación. |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | | | |
| 14. ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | El texto no aborda el tema planificado. Y No cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto presenta un vocabulario adecuado y aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. |
| 15. EMPLEO DE LAS CONVENCIONES DEL LENGUAJE ESCRITO El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | El empleo de las convenciones del lenguaje escrito no es pertinente. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo poco pertinente a las convenciones del lenguaje escrito Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es aceptable. (en la mayor parte del texto se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación) | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Utiliza algunas figuras literarias u otros recursos expresivos para reforzar el sentido de su texto. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% (no presenta ningún error ortográfico o de tildación). |

| TEXTUALIZACIÓN | | |
|----------------|--------|------|
| INTERVALOS | | |
| NIVELES | CORTES | |
| EXCELENTE | 12.5 | 15 |
| BUENO | 10 | 12.5 |
| REGULAR | 7.5 | 10 |
| INICIO | 5 | 7.5 |

- Escala de valoración para evaluar la revisión del texto narrativo.

| INDICADORES | ÍTEMS | VALORACIÓN | | |
|---|--|------------------|-------------------------|-----------------------------|
| | | NO LO LOGRÓ 1 | LOGRÓ PARCIALMENTE 2 | NO LOGRÓ COMPLETAMENTE 3 |
| -Revisa la planificación de texto. | 16.Los aspectos considerados en la planificación han sido incluidos en el texto. | | | |
| -Revisa la estructura narrativa. | 17.Identificó todos los errores que afectan a la estructura narrativa. | | | |
| -Revisa la coherencia del texto. | 18. Detectó todos los elementos que afectan la coherencia del texto. (digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones o vacíos). | | | |
| -Revisa la cohesión del texto. | 19.Identificó todos los elementos que impedian que el texto esté cohesionado (conectores, referentes y signos de puntuación). | | | |
| -Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. | 20.Encontró todo aquello que impedía que el texto se ajustara a la situación comunicativa (errores relacionados al vocabulario, propósito, registro y tono adecuados). | | | |
| -Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito. | 21.Localizó todos los errores que trasgreden el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito (ortografía y tildación). | | | |
| SUB TOTAL | | | | |

| REVISIÓN | | |
|------------|--------|----|
| INTERVALOS | | |
| NIVELES | CORTES | |
| EXCELENTE | 15 | 18 |
| BUENO | 12 | 15 |
| REGULAR | 9 | 12 |
| INICIO | 6 | 9 |

- **Ficha técnica del instrumento**

1. **Denominación:** EVREEV - 3
2. **Autor:** Culqui Casana Edwin Alexander.
3. **Usuarios:** Estudiantes del segundo año de secundaria.
4. **Finalidad:** Medir el nivel de producción de textos narrativos escritos en sus dimensiones planificación, textualización y revisión.
5. **Estructura del instrumento:**

| Dimensión | Ítems | Puntaje mínimo | Puntaje máximo |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Planificación | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 | 10 | 30 |
| Textualización | 11,12,13,14,15,16 | 5 | 15 |
| Revisión | 17,18,19,20,21 | 6 | 18 |
| Nivel de textualización | | 5 | 20 |

Instrucciones para la aplicación:

El EVREEV - 3 se utiliza para determinar el nivel de planificación, textualización y revisión de los textos narrativos que producen los estudiantes. Este instrumento está compuesto por 21 ítems distribuidos a su vez en tres instrumentos, escala de valoración, rúbrica de evaluación y escala de valoración.

En este instrumento, el evaluador podrá marcar en el casillero correspondiente a cada ítem para luego proceder a realizar la suma de cada columna y así poder obtener los sub totales, y por último, el total general de cada una de las dimensiones.

- Matriz de valoración ponderada

| DIMENSIONES | ESCALA DE LIKERT | | | N° ITEMS | MÍNIMO | MÁXIMO | RANGO | ANCHO | INTERVALOS | | |
|----------------|------------------|----------------------|-----------------------|----------|--------|--------|-------|-------|------------|--------|------|
| | NO PRECISA | PRECISA PARCIALMENTE | PRECISA COMPLETAMENTE | | | | | | NIVELES | CORTES | |
| PLANIFICACIÓN | 1 | 2 | 3 | 10 | 10 | 30 | 20 | 5 | EXCELENTE | 25 | 30 |
| | | | | | | | | | BUENO | 20 | 25 |
| | | | | | | | | | REGULAR | 15 | 20 |
| | | | | | | | | | INICIO | 10 | 15 |
| | NO LO LOGRÓ | LOGRÓ PARCIALMENTE | LOGRÓ COMPLETAMENTE | | | | | | INTERVALOS | | |
| TEXTUALIZACIÓN | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 15 | 10 | 2.5 | EXCELENTE | 12.5 | 15 |
| | | | | | | | | | BUENO | 10 | 12.5 |
| | | | | | | | | | REGULAR | 7.5 | 10 |
| | | | | | | | | | INICIO | 5 | 7.5 |
| | NO LO LOGRÓ | LOGRÓ PARCIALMENTE | LOGRÓ COMPLETAMENTE | | | | | | INTERVALOS | | |
| REVISIÓN | 1 | 2 | 3 | 6 | 6 | 18 | 12 | 3 | EXCELENTE | 15 | 18 |
| | | | | | | | | | BUENO | 12 | 15 |
| | | | | | | | | | REGULAR | 9 | 12 |
| | | | | | | | | | INICIO | 6 | 9 |
| | NO LO LOGRÓ | LOGRÓ PARCIALMENTE | LOGRÓ COMPLETAMENTE | | | | | | INTERVALOS | | |

- **Ficha de validación por juicio de expertos**

Nombre del instrumento: EVREEV - 3

Objetivo: Medir el nivel de producción de textos narrativos escritos en sus dimensiones planificación, textualización y revisión

Dirigido : Estudiantes del nivel secundaria

Apellidos y nombres del evaluador:

Grado académico del evaluador:

Valoración:

| Muy deficiente | Deficiente | Regular | Bueno | Muy bueno |
|-----------------------|-------------------|----------------|--------------|------------------|
| | | | | |

.....

.....

- Matriz de validación de instrumentos

TÍTULO DE LA TESIS: Aplicación del programa COOPENAR para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo - 2019.

| VARIABLES | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | | | | | Observaciones y/o recomendaciones | | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|--------------------------|---------------|------------------------|------------|-----------------------|---|----|--|----|--|----|--|----|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | | | | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | No opina / Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Relación entre la variable y la dimensión | | Relación entre la dimensión y el indicador | | Relación entre el indicador y el ítems | | Relación entre el ítems y la opción de respuesta | | | | | | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | | | | |
| Variable N° 01: Programa COOPENAR | 1. Comunicación eficaz | 1.1. Es asertivo en su comunicación. | 1. Expresa lo que piensa y siente. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2. Es respetuoso y cordial en su comunicación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 3. Mantiene contacto visual con su interlocutor. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 4. Emplea un volumen de voz adecuado para comunicarse. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 5. Las posturas y gestos contribuyen a su comunicación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2. Convivencia armoniosa | 2.1. Respeta los acuerdos de convivencia. | 6. Se desempeña respetando los acuerdos de convivencia. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 7. Promueve el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3. Actitud positiva frente a los problemas | 3.1. Resuelve problemas de manera justa. | 8. Resuelven sus problemas de manera autónoma. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 9. La solución que proponen a los problemas es resultado de un diálogo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 10. Muestra predisposición para solucionar conflictos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4. Toma de decisiones | 4.1. Participa en la toma de decisiones. | 11. Argumenta cuando manifiesta sus opiniones | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 12. Contribuye con su opinión en la toma de decisiones del grupo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5. Manejo de conflictos | 5.1. Propone soluciones a los conflictos. | 13. Busca el origen de los conflictos | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 14. Emplea el diálogo en la solución de los conflictos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Variable N° 02 Producción de textos narrativos | 6. Trabajo solidario | 6.1. Trabaja de forma solidaria con sus compañeros. | 15. Aporta al grupo en el logro de la tarea propuesta. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 16. Brinda su apoyo cuando algún compañero lo necesite | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1. Planificación | 1.1. Sabe qué temática desarrollará su texto. | 1. ¿Qué tema abordará en el texto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.2. Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. | 2 ¿Para quiénes está dirigido el texto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.3. Tiene presente el propósito que desea con el texto. | 3 ¿Con qué propósito escribirá el texto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.4. Conoce qué tipo de narrador contará la historia | 4. ¿Qué tipo de narrador empleará?, homodiegético (participa en la historia) o heterodiegético (narrador observador) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.5. Conoce la situación que desencadenará el conflicto. | 5 ¿Cuál será la situación que dará origen al conflicto? (¿Qué hizo o qué quiso hacer?) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.6. Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. | 6. ¿Cómo será el escenario? (lugar donde se desarrollan las acciones) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.7. Asigna roles a los personajes principales. | 7. ¿Qué rol desarrollará el protagonista y demás personajes principales? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.8. Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. | 8. ¿Cuál será conflicto a desarrollar en el NUDO? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1.9. Conoce los hechos principales. | 9. ¿Cuáles serán los hechos principales? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.10. Conoce el final de la narración | | 10. ¿Cómo terminará la narración? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Textualización | 2.1. El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. | El texto presenta solo una descripción o relato de algún acontecimiento. Y No se evidencia una progresión narrativa que señale la situación que se desequilibrará y que generará el conflicto y | En el texto se nota ausencia de algunos elementos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Y No se presenta la situación que provocará el conflicto. O No se precisa cual es el conflicto. O Las acciones para resolver el conflicto no son | En el texto están presentes todos los elementos de la narración: inicio, nudo y desenlace; pero no se tiene precisión al presentar el conflicto o la situación que lo generará. O En el desenlace, el final aparece de manera abrupta. | El texto presenta título, inicio, nudo y desenlace. Estos elementos se pueden distinguir con claridad. Y Se evidencia con nitidez, la situación que originará el conflicto, el conflicto mismo, las acciones para resolver dicho conflicto. Y La solución al conflicto está | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | este a su vez, la acciones para resolver dicho conflicto. | pertinentes o suficientes. | | bien presentada. (no es incoherente con el conflicto o las acciones realizadas). Y En el desenlace, el final está bien construido. | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.2. El texto se presenta como un todo, es decir, en él no se evidencian digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información. | La información está presentada de manera incoherente, pudiendo encontrarse en él más de dos digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Y La reconstrucción de su sentido global y lectura del texto solo es posible con esfuerzo. | El texto mantiene el tema; sin embargo, se observa hasta en dos oportunidades, que se ha cometido digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información. Y La reconstrucción del sentido global del texto es posible con esfuerzo. | El texto puede presentar hasta un vacío de información. Y No presenta digresiones temáticas, repeticiones y contradicciones. Y Es fácil de reconstruir el sentido global del texto. | La información está presentada de manera coherente, es decir, no presenta digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información necesaria. Y La reconstrucción del sentido global y lectura del texto se puede hacer con facilidad. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.3. La información del texto está organizada en oraciones y párrafos, evidenciándose relaciones lógico-semánticos, expresadas a través de conectores, referentes y signos de puntuación. | La información del texto no está organizada en oraciones ni en párrafos. Y No están conectados unos a otros de manera correcta, es decir, no ha empleado adecuadamente | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y Están conectadas unas a otras, empleando para ello conectores, referentes y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 50% de efectividad). | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y Están conectadas unas a otras, empleando para ello conectores, referentes y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 75% de | La información del texto está organizada en oraciones y párrafos. Y Están conectadas unas a otras de manera correcta, empleando para ello, adecuadamente los conectores, referentes y signos de puntuación. | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | nte los conectores y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 20% de efectividad). | | efectividad). | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.4. El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | El texto no aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto presenta un vocabulario adecuado y aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.5. El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | El empleo de las convenciones del lenguaje escrito no es pertinente. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo poco pertinente a las convenciones del lenguaje escrito Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es aceptable. (en la mayor parte del texto se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación) | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Utiliza algunas figuras literarias u otros recursos expresivos para reforzar el sentido de su texto. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% (no presenta ningún error ortográfico o de tildación). | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Revisión | 3.1. Revisa la planificación de texto. | 16. Los aspectos considerados en la planificación han sido incluidos en el texto. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3.2. Revisa la estructura narrativa. | 17. Identificó todos los errores que afectan a la estructura narrativa. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3.3. Revisa la coherencia del texto | 18. Detectó todos los elementos que afectan la coherencia del texto. (digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones o vacíos). | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3.4. Revisa la cohesión del texto. | 19. Identificó todos los elementos que impedían que el texto esté cohesionado (conectores, referentes y signos de puntuación). | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3.5 Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. | 20. Encontró todo aquello que impedía que el texto se ajustara a la situación comunicativa (errores relacionados al vocabulario, propósito, registro y tono adecuados). | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3.6Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito | 21.Localizó todos los errores que trasgreden el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito (ortografía y tildación). | | | | | | | | | | | | | | | | | |

.....

.....

Matriz de validación de instrumentos

TÍTULO DE LA TESIS: Aplicación del programa COOPENAR para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo - 2019.

| VARIABLES | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | CRITERIOS DE EVALUACION | | | | | | | | Observaciones y/o recomendaciones | |
|-----------------------------------|--|---|---|--------------------------|---------------|------------------------|------------|---|----|--|----|--|----|--|----|-----------------------------------|--|
| | | | | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | No opina / indiferente | De acuerdo | Relación entre la variable y la dimensión | | Relación entre la dimensión y el indicador | | Relación entre el indicador y el ítems | | Relación entre el ítems y la opción de respuesta | | | |
| | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | |
| Variable N° 01: Programa COOPENAR | 1. Comunicación eficaz | 1.1. Es asertivo en su comunicación. | 1. Expresa lo que piensa y siente. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 2. Es respetuoso y cordial en su comunicación. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 3. Mantiene contacto visual con su interlocutor. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 4. Emplea un volumen de voz adecuado para comunicarse. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 5. Las posturas y gestos contribuyen a su comunicación | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 2. Convivencia armoniosa | 2.1. Respeta los acuerdos de convivencia. | 6. Se desempeña respetando los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 7. Promueve el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3. Actitud positiva frente a los problemas | 3.1. Resuelve problemas de manera justa. | 8. Resuelven sus problemas de manera autónoma. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 9. La solución que proponen a los problemas es resultado de un diálogo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 10. Muestra predisposición para solucionar conflictos. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 4. Toma de decisiones | 4.1. Participa en la toma de decisiones. | 11. Argumenta cuando manifiesta sus opiniones | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 12. Contribuye con su opinión en la toma de decisiones del grupo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 5.1. Propone soluciones a los conflictos. | 13. Busca el origen de los conflictos | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---------------------------------|---|--|--|--|---|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Variable N° 02 | Producción de textos narrativos | 5. Manejo de conflictos | | 14. Emplea el diálogo en la solución de los conflictos. | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| | | 5. Trabajo solidario | 5.1. Trabaja de forma solidaria con sus compañeros. | 15. Aporta al grupo en el logro de la tarea propuesta. | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | | | 16. Brinda su apoyo cuando algún compañero lo necesite | | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | 1. Planificación | 1.1. Sabe qué temática desarrollará su texto. | 1. ¿Qué tema abordará en el texto? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.2. Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. | 2. ¿Para quiénes está dirigido el texto? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.3. Tiene presente el propósito que desea con el texto. | 3. ¿Con qué propósito escribirá el texto? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.4. Conoce qué tipo de narrador contará la historia | 4. ¿Qué tipo de narrador empleará?, homodiegético (participa en la historia) o heterodiegético (narrador observador) | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.5. Conoce la situación que desencadenará el conflicto. | 5. ¿Cuál será la situación que dará origen al conflicto? (¿Qué hizo o qué quiso hacer?) | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.6. Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. | 6. ¿Cómo será el escenario? (lugar donde se desarrollan las acciones) | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.7. Asigna roles a los personajes principales. | 7. ¿Qué rol desarrollará el protagonista y demás personajes principales? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.8. Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. | 8. ¿Cuál será conflicto a desarrollar en el NUDO? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.9. Conoce los hechos principales. | 9. ¿Cuáles serán los hechos principales? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 1.10. Conoce el final de la narración | 10. ¿Cómo terminará la narración? | | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 2. Textualización | 2.1. El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. | El texto presenta solo una descripción o relato de algún acontecimiento. Y No se evidencia una progresión narrativa que señale la situación que se | En el texto se nota ausencia de algunos elementos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Y No se presenta la situación que provocará el conflicto. O No se precisa cual es el conflicto. | En el texto están presentes todos los elementos de la narración: inicio, nudo y desenlace; pero no se tiene precisión al presentar el conflicto o la situación que lo generará. O En el desenlace, el final aparece de manera abrupta. | El texto presenta título, inicio, nudo y desenlace. Estos elementos se pueden distinguir con claridad. Y Se evidencia con nitidez, la situación que originará el conflicto, el conflicto mismo, las acciones para | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|--|---|--|---|--|--|--|--|
| | | de manera correcta, es decir, no ha empleado adecuadamente los conectores y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 20% de efectividad). | puntuación (puede llegar a tener hasta un 50% de efectividad). | signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 75% de efectividad). | los conectores, referentes y signos de puntuación. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.4. El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | El texto no aborda el tema planificado. Y No cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto presenta un vocabulario adecuado y aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | | | | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | | |
| | 2.5. El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | El empleo de las convenciones del lenguaje escrito no es pertinente. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo poco pertinente a las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es aceptable. (en la mayor parte del texto se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación) | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Utiliza algunas figuras literarias u otros recursos expresivos para reforzar el sentido de su texto. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% (no presenta ningún error ortográfico o de tildación). | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|--|--|
| 3. Revisión | 3.1. Revisa la planificación de texto. | 16. Los aspectos considerados en la planificación han sido incluidos en el texto. | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 3.2. Revisa la estructura narrativa. | 17. Identificó todos los errores que afectan a la estructura narrativa. | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 3.3. Revisa la coherencia del texto | 18. Detectó todos los elementos que afectan la coherencia del texto. (digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones o vacíos). | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 3.4. Revisa la cohesión del texto. | 19. Identificó todos los elementos que impedian que el texto esté cohesionado (conectores, referentes y signos de puntuación). | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 3.5 Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. | 20. Encontró todo aquello que impedía que el texto se ajustara a la situación comunicativa (errores relacionados al vocabulario, propósito, registro y tono adecuados). | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | 3.6 Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito | 21. Localizó todos los errores que transgreden el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito (ortografía y tildación). | | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |

Martina Esther Rodríguez R.

MARTINA ESTHER RODRIGUEZ RODRIGUEZ.....

D.N.I. 19050444.....

Matriz de validación de instrumentos


TÍTULO DE LA TESIS: Aplicación del programa COOPENAR para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo - 2019.

| VARIABLES | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | CRITERIOS DE EVALUACION | | | | | | | | Observaciones y/o recomendaciones | |
|-----------------------------------|--|---|---|--------------------------|---------------|------------------------|------------|---|----|--|----|--|----|--|----|-----------------------------------|--|
| | | | | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | No opina / indiferente | De acuerdo | Relación entre la variable y la dimensión | | Relación entre la dimensión y el indicador | | Relación entre el indicador y el ítems | | Relación entre el ítems y la opción de respuesta | | | |
| | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | |
| Variable N° 01: Programa COOPENAR | 1. Comunicación eficaz | 1.1. Es asertivo en su comunicación. | 1. Expresa lo que piensa y siente. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 2. Es respetuoso y cordial en su comunicación. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 3. Mantiene contacto visual con su interlocutor. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 4. Emplea un volumen de voz adecuado para comunicarse. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 5. Las posturas y gestos contribuyen a su comunicación | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 2. Convivencia armoniosa | 2.1. Respeta los acuerdos de convivencia. | 6. Se desempeña respetando los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 7. Promueve el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3. Actitud positiva frente a los problemas | 3.1. Resuelve problemas de manera justa. | 8. Resuelven sus problemas de manera autónoma. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 9. La solución que proponen a los problemas es resultado de un diálogo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 10. Muestra predisposición para solucionar conflictos. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 4. Toma de decisiones | 4.1. Participa en la toma de decisiones. | 11. Argumenta cuando manifiesta sus opiniones | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 12. Contribuye con su opinión en la toma de decisiones del grupo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 5.1. Propone soluciones a los conflictos. | 13. Busca el origen de los conflictos | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|--|--|--|---|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|--|--|---|---|---|--|--|--|
| Variable N° 02 Producción de textos narrativos | 5. Manejo de conflictos | | 14. Emplea el diálogo en la solución de los conflictos. | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | | |
| | 5. Trabajo solidario | 5.1. Trabaja de forma solidaria con sus compañeros. | 15. Aporta al grupo en el logro de la tarea propuesta. | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | | 16. Brinda su apoyo cuando algún compañero lo necesite | | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| | 1. Planificación | 1.1. Sabe qué temática desarrollará su texto. | 1. ¿Qué tema abordará en el texto? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.2. Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. | 2. ¿Para quiénes está dirigido el texto? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.3. Tiene presente el propósito que desea con el texto. | 3. ¿Con qué propósito escribirá el texto? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.4. Conoce qué tipo de narrador contará la historia | 4. ¿Qué tipo de narrador empleará?, homodiegético (participa en la historia) o heterodiegético (narrador observador) | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.5. Conoce la situación que desencadenará el conflicto. | 5. ¿Cuál será la situación que dará origen al conflicto? ¿Qué hizo o qué quiso hacer? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.6. Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. | 6. ¿Cómo será el escenario? (lugar donde se desarrollan las acciones) | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.7. Asigna roles a los personajes principales. | 7. ¿Qué rol desarrollará el protagonista y demás personajes principales? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.8. Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. | 8. ¿Cuál será conflicto a desarrollar en el NUDO? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.9. Conoce los hechos principales. | 9. ¿Cuáles serán los hechos principales? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | | 1.10. Conoce el final de la narración | 10. ¿Cómo terminará la narración? | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| | 2. Textualización | 2.1. El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. | El texto presenta solo una descripción o relato de algún acontecimiento. Y No se evidencia una progresión narrativa que señale la situación que se | En el texto se nota ausencia de algunos elementos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Y No se presenta la situación que provocará el conflicto. O No se precisa cual es el conflicto. | En el texto están presentes todos los elementos de la narración: inicio, nudo y desenlace, pero no se tiene precisión al presentar el conflicto o la situación que lo generará. O En el desenlace, el final aparece de manera abrupta. | El texto presenta título, inicio, nudo y desenlace. Estos elementos se pueden distinguir con claridad. Y Se evidencia con nitidez, la situación que originará el conflicto, el conflicto mismo, las acciones para | | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|---|--|---|--|---|
| | | de manera correcta, es decir, no ha empleado adecuadamente los conectores y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 20% de efectividad). | puntuación (puede llegar a tener hasta un 50% de efectividad). | signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 75% de efectividad). | los conectores, referentes y signos de puntuación. | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.4. El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | El texto no aborda el tema planificado. Y No cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto presenta un vocabulario adecuado y aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| | 2.5. El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | El empleo de las convenciones del lenguaje escrito no es pertinente. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo poco pertinente a las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es aceptable. (en la mayor parte del texto se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación) | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Utiliza algunas figuras literarias u otros recursos expresivos para reforzar el sentido de su texto. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% (no presenta ningún error ortográfico o de tildación). | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|---|--|---|--|---|--|--|
| 3. Revisión | 3.1. Revisa la planificación de texto. | 16. Los aspectos considerados en la planificación han sido incluidos en el texto. | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3.2. Revisa la estructura narrativa. | 17. Identificó todos los errores que afectan a la estructura narrativa. | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3.3. Revisa la coherencia del texto | 18. Detectó todos los elementos que afectan la coherencia del texto. (digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones o vacíos). | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3.4. Revisa la cohesión del texto. | 19. Identificó todos los elementos que impedian que el texto esté cohesionado (conectores, referentes y signos de puntuación). | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3.5 Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. | 20. Encontró todo aquello que impedía que el texto se ajustara a la situación comunicativa (errores relacionados al vocabulario, propósito, registro y tono adecuados) | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3.6 Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito | 21. Localizó todos los errores que transgreden el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito (ortografía y tildación). | | | | | | | / | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |


EDGARDO OJEDA GARCÍA FERNÁNDEZ.....
 ...DNI: 18146658...

Ficha de validación por juicio de expertos

Nombre del instrumento: EVREEV - 3

Objetivo: Medir el nivel de producción de textos narrativos escritos en sus dimensiones planificación, textualización y revisión

Dirigido : Estudiantes del nivel secundaria

Apellidos y nombres del evaluador:


GARCÍA FERNÁNDEZ EDGARDO OMERÓ

Grado académico del evaluador:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Valoración:

| Muy deficiente | Deficiente | Regular | Bueno | Muy bueno |
|----------------|------------|---------|-------|-----------|
| | | | | ✓ |


..... EDGARDO OMERÓ GARCÍA FERNÁNDEZ
..... DNI 18146658

Matriz de validación de instrumentos

TÍTULO DE LA TESIS: Aplicación del programa COOPENAR para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo - 2019.

| VARIABLES | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | CRITERIOS DE EVALUACION | | | | | | | | Observaciones y/o recomendaciones | |
|-----------------------------------|--|---|---|--------------------------|---------------|------------------------|------------|---|----|--|----|--|----|--|----|-----------------------------------|--|
| | | | | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | No opina / indiferente | De acuerdo | Relación entre la variable y la dimensión | | Relación entre la dimensión y el indicador | | Relación entre el indicador y el ítems | | Relación entre el ítems y la opción de respuesta | | | |
| | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | |
| Variable N° 01: Programa COOPENAR | 1. Comunicación eficaz | 1.1. Es asertivo en su comunicación. | 1. Expresa lo que piensa y siente. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 2. Es respetuoso y cordial en su comunicación. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 3. Mantiene contacto visual con su interlocutor. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 4. Emplea un volumen de voz adecuado para comunicarse. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 5. Las posturas y gestos contribuyen a su comunicación | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 2. Convivencia armoniosa | 2.1. Respeta los acuerdos de convivencia. | 6. Se desempeña respetando los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 7. Promueve el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 3. Actitud positiva frente a los problemas | 3.1. Resuelve problemas de manera justa. | 8. Resuelven sus problemas de manera autónoma. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 9. La solución que proponen a los problemas es resultado de un diálogo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 10. Muestra predisposición para solucionar conflictos. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | 4. Toma de decisiones | 4.1. Participa en la toma de decisiones. | 11. Argumenta cuando manifiesta sus opiniones | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | | 12. Contribuye con su opinión en la toma de decisiones del grupo. | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 5.1. Propone soluciones a los conflictos. | 13. Busca el origen de los conflictos | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| Variable Nº 02 Producción de textos narrativos | 5. Manejo de conflictos | | 14. Emplea el diálogo en la solución de los conflictos. | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | | |
| | 5. Trabajo solidario | 5.1. Trabaja de forma solidaria con sus compañeros. | 15. Aporta al grupo en el logro de la tarea propuesta. | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | |
| | | | 16. Brinda su apoyo cuando algún compañero lo necesite | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 1. Planificación | 1.1. Sabe qué temática desarrollará su texto. | 1. ¿Qué tema abordará en el texto? | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 1.2. Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. | 2. ¿Para quiénes está dirigido el texto? | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 1.3. Tiene presente el propósito que desea con el texto. | 3. ¿Con qué propósito escribirá el texto? | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 1.4. Conoce qué tipo de narrador contará la historia | 4. ¿Qué tipo de narrador empleará?, homodiegético (participa en la historia) o heterodiegético (narrador observador) | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 1.5. Conoce la situación que desencadenará el conflicto. | 5. ¿Cuál será la situación que dará origen al conflicto? (¿Qué hizo o qué quiso hacer?) | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | | 1.6. Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. | 6. ¿Cómo será el escenario? (lugar donde se desarrollan las acciones) | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | | 1.7. Asigna roles a los personajes principales. | 7. ¿Qué rol desarrollará el protagonista y demás personajes principales? | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| 1.8. Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. | | 8. ¿Cuál será conflicto a desarrollar en el NUDO? | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 1.9. Conoce los hechos principales. | | 9. ¿Cuáles serán los hechos principales? | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 1.10. Conoce el final de la narración | | 10. ¿Cómo terminará la narración? | | | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2. Textualización | 2.1. El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. | El texto presenta solo una descripción o relato de algún acontecimiento. Y se evidencia una progresión narrativa que señale la situación que se | En el texto se nota ausencia de algunos elementos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Y No se presenta la situación que provocará el conflicto. O No se precisa cual es el conflicto. | En el texto están presentes todos los elementos de la narración: inicio, nudo y desenlace; pero no se tiene precisión al presentar el conflicto o la situación que lo generará. O En el desenlace, el final aparece de manera abrupta. | El texto presenta título, inicio, nudo y desenlace. Estos elementos se pueden distinguir con claridad. Y Se evidencia con nitidez, la situación que originará el conflicto, el conflicto mismo, las acciones para | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|---|--|---|--|---|
| | | de manera correcta, es decir, no ha empleado adecuadamente los conectores y signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 20% de efectividad). | puntuación (puede llegar a tener hasta un 50% de efectividad). | signos de puntuación (puede llegar a tener hasta un 75% de efectividad). | los conectores, referentes y signos de puntuación. | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2.4. El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | El texto no aborda el tema planificado. Y No cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y No emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en casi todo el texto. | El texto presenta un vocabulario adecuado y aborda el tema planificado. Y Cumple con el propósito de narrar. Y Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| | 2.5. El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | El empleo de las convenciones del lenguaje escrito no es pertinente. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo poco pertinente a las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es inferior al 50% (en la mayor parte del texto no se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación). | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es aceptable. (en la mayor parte del texto se ha empleado correctamente los recursos ortográficos y de tildación) | El texto evidencia un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito. Y Utiliza algunas figuras literarias u otros recursos expresivos para reforzar el sentido de su texto. Y Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% (no presenta ningún error ortográfico o de tildación). | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|--|---|--|---|--|
| 3. Revisión | 3.1. Revisa la planificación de texto. | 16. Los aspectos considerados en la planificación han sido incluidos en el texto. | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 3.2. Revisa la estructura narrativa. | 17. Identificó todos los errores que afectan a la estructura narrativa. | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 3.3. Revisa la coherencia del texto | 18. Detectó todos los elementos que afectan la coherencia del texto. (digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones o vacíos) | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 3.4. Revisa la cohesión del texto. | 19. Identificó todos los elementos que impedian que el texto esté cohesionado (conectores, referentes y signos de puntuación). | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 3.5 Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. | 20. Encontró todo aquello que impedía que el texto se ajustara a la situación comunicativa (errores relacionados al vocabulario, propósito, registro y tono adecuados). | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| | 3.6 Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito | 21. Localizó todos los errores que trasgreden el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito (ortografía y tildación). | | | | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |

Fontoyá

16659256

Ficha de validación por juicio de expertos

Nombre del instrumento: EVREEV - 3

Objetivo: Medir el nivel de producción de textos narrativos escritos en sus dimensiones planificación, textualización y revisión

Dirigido : Estudiantes del nivel secundaria

Apellidos y nombres del evaluador:

Montoya Soto, Elizabeth Ysmenia

Grado académico del evaluador:

Dra. en Administración de la Educación

Valoración:

| Muy deficiente | Deficiente | Regular | Bueno | Muy bueno |
|----------------|------------|---------|-------|-----------|
| | | | | |

Montoya

.....
16.659.256
.....

ANEXO 2. MATRIZ DE CONSISTENCIA

APLICACIÓN DEL PROGRAMA COOPENAR PARA DESARROLLAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA, TRUJILLO 2019

| TÍTULO | PROBLEMA | HIPÓTESIS | OBJETIVOS | VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | INSTRUMENTOS | |
|--|--|--|--|--|---|--|---------------------|----------------------|
| Aplicación del Programa COOPENAR para desarrollar la Producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019 | ¿Cómo influirá la aplicación del programa COOPENAR en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019? | La aplicación del programa COOPENAR influye significativamente en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019. | <p>GENERAL Determinar la influencia del programa COOPENAR en el desarrollo de la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019</p> <p>ESPECÍFICOS Determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en el grupo experimental y control, antes de la aplicación del programa COOPENAR en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019.</p> <p>eterminar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión planificación de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019.</p> <p>Determinar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión textualización de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019</p> <p>Determinar la influencia del programa COOPENAR en la dimensión revisión de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019.</p> | <p>INDEPENDIENTE Programa COOPENAR</p> | COMUNICACIÓN EFICAZ | 1. Es asertivo en su comunicación. | GUÍA DE OBSERVACIÓN | |
| | | | | | CONVIVENCIA ARMONIOSA | 2. Respeta los acuerdos de convivencia | | |
| | | | | | ACTITUD POSITIVA FRENTE A LOS PROBLEMAS | 3. Resuelve problemas de manera justa | | |
| | | | | | TOMA DECISIONES | 4. Participa en la toma de decisiones | | |
| | | | | | MANEJO DE CONFLICTOS | 5. Propone soluciones a los conflictos | | |
| | | | | | TRABAJO SOLIDARIO | 6. Trabaja de forma solidaria con sus compañeros. | | |
| | | | | <p>DEPENDIENTE Producción de textos narrativos escritos</p> | PLANIFICACIÓN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe qué temática desarrollará su texto. 2. Sabe a quién estará dirigido principalmente su texto. 3. Tiene presente el propósito que desea con el texto. 4. Conoce qué tipo de narrador contará la historia. 5. Conoce la situación que desencadenará el conflicto. 6. Sabe en qué escenario se desarrollarán los hechos. 7. Asigna roles a los personajes principales. 8. Tiene presente el conflicto a desarrollarse en la narración. 9. Conoce los hechos principales. 10. Conoce el final de la narración. | EVREEV - 3 | ESCALA DE VALORACIÓN |
| | | | TEXTUALIZACIÓN | | <ol style="list-style-type: none"> 11. El texto está escrito teniendo en cuenta, los elementos de la narración, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo. 12. El texto se presenta como un todo, es decir, en él no se evidencian digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información. 13. La información del texto está organizada en oraciones y párrafos, evidenciándose relaciones lógicas expresadas a través de conectores, énfasis y puntuación. 14. El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto. | RÚBRICA DE EVALUACIÓN | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|----------|--|--|----------------------|
| | | | Determinar el nivel de producción de textos narrativos escritos en el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa COOPENAR en estudiantes del nivel secundaria, Trujillo 2019 | | | 15. El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, llegando incluso a utilizar algunas figuras literarias u otros giros de expresión. Su efectividad en el empleo de los recursos ortográficos y de tildación es al 100% | | |
| | | | | | REVISIÓN | 16. Revisa la planificación de texto. 17. Revisa la estructura narrativa. 18. Revisa la coherencia del texto. 19. Revisa la cohesión del texto. 20. Revisa que el texto se ajuste a la situación comunicativa. 21. Revisa el buen uso de las convenciones del lenguaje escrito. | | ESCALA DE VALORACIÓN |

ANEXO 3. DOCUMENTOS DE GESTIÓN

"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

| | |
|--|-------------|
| UGEL ASCOPE MESA DE PARTES I.E. "CARTAVIO" | |
| Exped N° | 937 |
| Folios N° | 02 |
| Fecha | 09 AGO 2019 |
| Firma | M. 25 |
| | HORA |

SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA
APLICAR INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN

SEÑOR: Director encargado de la Institución Educativa "Cartavio"
Manuel Aguilar Pretelt.

Yo, Edwin Alexander Culqui Casana, Identificado con DNI N° 18901840,
domiciliado en Jr. Grau N° 67 – Cartavio. Ante Ud. me presento y expongo:

Que teniendo validado los instrumentos del proyecto de investigación denominado "Aplicación del programa COOPENAR para mejorar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria", solicito la autorización respectiva para aplicar dichos instrumentos en dos aulas del 2° año de secundaria, las cuales constituirán el grupo experimental y control.

Dichos instrumentos se estarían aplicando a partir de la primera semana de setiembre del presente año, según consta en el cronograma de ejecución.

POR LO EXPUESTO.

Ruego a Ud. Acceda a mi petición

Cartavio 09 de agosto 2019



Edwin Alexander Culqui Casana

DNI N° 18901840

ANEXO 4. MATRIZ DE DATOS

| ESTUDIANTE | DIMENSIÓN 1: PLANIFICA | | | | DIMENSIÓN 2: TEXTUALIZA | | | | DIMENSIÓN 3: REvisa | | | | VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS | | | |
|------------|------------------------|-----------|---------------|-----------|-------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------------|-----------|---------------|-----------|---|-----------|---------------|-----------|
| | GRUPO EXPERIMENTAL | | GRUPO CONTROL | | GRUPO EXPERIMENTAL | | GRUPO CONTROL | | GRUPO EXPERIMENTAL | | GRUPO CONTROL | | GRUPO EXPERIMENTAL | | GRUPO CONTROL | |
| | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST | PRE TEST | POST TEST |
| 1 | 14 | 23 | 14 | 12 | 8 | 16 | 7 | 7 | 5 | 13 | 7 | 6 | 27 | 52 | 29 | 25 |
| 2 | 14 | 25 | 14 | 15 | 7 | 15 | 7 | 6 | 6 | 13 | 6 | 5 | 27 | 53 | 27 | 26 |
| 3 | 13 | 27 | 14 | 11 | 7 | 16 | 7 | 6 | 6 | 12 | 7 | 7 | 26 | 55 | 28 | 24 |
| 4 | 14 | 25 | 14 | 15 | 7 | 16 | 8 | 8 | 6 | 12 | 6 | 6 | 28 | 53 | 28 | 29 |
| 5 | 14 | 25 | 15 | 14 | 8 | 16 | 8 | 8 | 6 | 13 | 6 | 6 | 28 | 54 | 29 | 28 |
| 6 | 11 | 24 | 12 | 15 | 9 | 16 | 9 | 7 | 7 | 12 | 7 | 6 | 26 | 52 | 28 | 28 |
| 7 | 13 | 25 | 13 | 16 | 8 | 15 | 8 | 8 | 7 | 12 | 7 | 6 | 28 | 52 | 28 | 30 |
| 8 | 13 | 27 | 13 | 14 | 8 | 15 | 7 | 7 | 6 | 13 | 7 | 7 | 27 | 55 | 27 | 28 |
| 9 | 13 | 27 | 13 | 11 | 7 | 13 | 8 | 7 | 5 | 13 | 6 | 5 | 25 | 53 | 27 | 23 |
| 10 | 12 | 28 | 12 | 12 | 8 | 15 | 8 | 8 | 6 | 13 | 7 | 5 | 26 | 56 | 27 | 25 |
| 11 | 15 | 25 | 15 | 13 | 9 | 16 | 7 | 6 | 6 | 12 | 7 | 7 | 29 | 53 | 31 | 28 |
| 12 | 10 | 27 | 13 | 11 | 9 | 15 | 9 | 9 | 7 | 12 | 7 | 6 | 24 | 54 | 29 | 26 |
| 13 | 13 | 26 | 14 | 12 | 8 | 16 | 8 | 8 | 6 | 12 | 6 | 5 | 27 | 54 | 28 | 25 |
| 14 | 12 | 26 | 12 | 13 | 9 | 15 | 9 | 7 | 6 | 12 | 6 | 6 | 27 | 53 | 27 | 26 |
| 15 | 14 | 24 | 12 | 14 | 8 | 15 | 8 | 7 | 7 | 12 | 7 | 6 | 29 | 51 | 27 | 27 |
| 16 | 12 | 27 | 14 | 13 | 9 | 15 | 8 | 9 | 7 | 12 | 7 | 5 | 28 | 54 | 29 | 27 |
| 17 | 14 | 26 | 15 | 12 | 7 | 14 | 7 | 7 | 7 | 12 | 7 | 6 | 28 | 52 | 29 | 25 |
| 18 | 13 | 26 | 13 | 11 | 9 | 15 | 8 | 9 | 7 | 12 | 7 | 5 | 29 | 53 | 28 | 25 |
| 19 | 13 | 25 | 13 | 12 | 6 | 15 | 7 | 6 | 8 | 12 | 8 | 7 | 27 | 52 | 28 | 25 |
| 20 | 15 | 26 | 15 | 13 | 6 | 15 | 7 | 6 | 6 | 11 | 6 | 6 | 27 | 52 | 28 | 25 |
| 21 | 14 | 25 | 14 | 12 | 7 | 13 | 7 | 7 | 7 | 12 | 7 | 6 | 28 | 50 | 28 | 25 |
| 22 | 13 | 25 | 13 | 13 | 9 | 14 | 8 | 6 | 5 | 13 | 5 | 5 | 27 | 52 | 27 | 24 |
| 23 | 12 | 27 | 12 | 10 | 7 | 14 | 7 | 7 | 6 | 12 | 6 | 6 | 25 | 53 | 25 | 23 |
| 24 | 11 | 26 | 11 | 11 | 7 | 15 | 7 | 6 | 7 | 13 | 7 | 7 | 25 | 54 | 25 | 24 |
| 25 | 13 | 24 | 13 | 11 | 7 | 15 | 7 | 6 | 7 | 13 | 7 | 7 | 27 | 52 | 27 | 24 |
| 26 | 13 | 26 | 13 | 12 | 7 | 15 | 6 | 6 | 5 | 12 | 6 | 6 | 25 | 53 | 25 | 24 |
| 27 | 10 | 27 | 10 | 11 | 9 | 16 | 8 | 9 | 6 | 13 | 6 | 6 | 25 | 56 | 25 | 25 |
| 28 | 13 | 26 | 13 | 13 | 7 | 15 | 7 | 7 | 6 | 12 | 6 | 6 | 26 | 53 | 26 | 26 |
| 29 | 11 | 26 | 12 | 12 | 8 | 15 | 9 | 8 | 5 | 13 | 6 | 6 | 24 | 54 | 25 | 26 |
| 30 | 12 | 27 | 12 | 13 | 7 | 15 | 8 | 8 | 6 | 12 | 7 | 7 | 25 | 54 | 27 | 28 |
| 31 | 12 | 24 | 11 | 11 | 9 | 15 | 8 | 7 | 6 | 11 | 6 | 6 | 27 | 50 | 25 | 24 |

NIVELES DE RENDIMIENTO ACADEMICO POR VARIABLE Y DIMENSIONES

| ESTUDIANTE | VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS | | | | | | | |
|------------|--|--------|------|-----------|---------------|--------|------|--------|
| | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
| | PRE | NIVEL | POST | NIVEL | PRE | NIVEL | POST | NIVEL |
| 1 | 27 | INICIO | 52 | EXCELENTE | 29 | INICIO | 25 | INICIO |
| 2 | 27 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 26 | INICIO |
| 3 | 26 | INICIO | 55 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 24 | INICIO |
| 4 | 28 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 29 | INICIO |
| 5 | 28 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 29 | INICIO | 28 | INICIO |
| 6 | 26 | INICIO | 52 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 28 | INICIO |
| 7 | 28 | INICIO | 52 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 30 | INICIO |
| 8 | 27 | INICIO | 55 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 28 | INICIO |
| 9 | 25 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 23 | INICIO |
| 10 | 26 | INICIO | 56 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 25 | INICIO |
| 11 | 29 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 31 | INICIO | 28 | INICIO |
| 12 | 24 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 29 | INICIO | 26 | INICIO |
| 13 | 27 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 25 | INICIO |
| 14 | 27 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 26 | INICIO |
| 15 | 29 | INICIO | 51 | BUENO | 27 | INICIO | 27 | INICIO |
| 16 | 28 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 29 | INICIO | 27 | INICIO |
| 17 | 28 | INICIO | 52 | EXCELENTE | 29 | INICIO | 25 | INICIO |
| 18 | 29 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 28 | INICIO | 25 | INICIO |
| 19 | 27 | INICIO | 52 | BUENO | 28 | INICIO | 25 | INICIO |
| 20 | 27 | INICIO | 52 | BUENO | 28 | INICIO | 25 | INICIO |
| 21 | 28 | INICIO | 50 | BUENO | 28 | INICIO | 25 | INICIO |
| 22 | 27 | INICIO | 52 | BUENO | 27 | INICIO | 24 | INICIO |
| 23 | 25 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 25 | INICIO | 23 | INICIO |
| 24 | 25 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 25 | INICIO | 24 | INICIO |
| 25 | 27 | INICIO | 52 | BUENO | 27 | INICIO | 24 | INICIO |
| 26 | 25 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 25 | INICIO | 24 | INICIO |
| 27 | 25 | INICIO | 56 | EXCELENTE | 25 | INICIO | 25 | INICIO |
| 28 | 26 | INICIO | 53 | EXCELENTE | 26 | INICIO | 26 | INICIO |
| 29 | 24 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 25 | INICIO | 26 | INICIO |
| 30 | 25 | INICIO | 54 | EXCELENTE | 27 | INICIO | 28 | INICIO |
| 31 | 27 | INICIO | 50 | BUENO | 25 | INICIO | 24 | INICIO |

| ESTUDIANTE | DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN | | | | | | | |
|------------|----------------------------|---------|------|-----------|---------------|---------|------|---------|
| | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
| | PRE | NIVEL | POST | NIVEL | PRE | NIVEL | POST | NIVEL |
| 1 | 14 | INICIO | 23 | BUENO | 14 | INICIO | 12 | INICIO |
| 2 | 14 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 15 | REGULAR |
| 3 | 13 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 11 | INICIO |
| 4 | 14 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 15 | REGULAR |
| 5 | 14 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 15 | REGULAR | 14 | INICIO |
| 6 | 11 | INICIO | 24 | BUENO | 12 | INICIO | 15 | REGULAR |
| 7 | 13 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 16 | REGULAR |
| 8 | 13 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 14 | INICIO |
| 9 | 13 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 11 | INICIO |
| 10 | 12 | INICIO | 28 | EXCELENTE | 12 | INICIO | 12 | INICIO |
| 11 | 15 | REGULAR | 25 | EXCELENTE | 15 | REGULAR | 13 | INICIO |
| 12 | 10 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 11 | INICIO |
| 13 | 13 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 12 | INICIO |
| 14 | 12 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 12 | INICIO | 13 | INICIO |
| 15 | 14 | INICIO | 24 | BUENO | 12 | INICIO | 14 | INICIO |
| 16 | 12 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 13 | INICIO |
| 17 | 14 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 15 | REGULAR | 12 | INICIO |
| 18 | 13 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 11 | INICIO |
| 19 | 13 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 12 | INICIO |
| 20 | 15 | REGULAR | 26 | EXCELENTE | 15 | REGULAR | 13 | INICIO |
| 21 | 14 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 14 | INICIO | 12 | INICIO |
| 22 | 13 | INICIO | 25 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 13 | INICIO |
| 23 | 12 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 12 | INICIO | 10 | INICIO |
| 24 | 11 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 11 | INICIO | 11 | INICIO |
| 25 | 13 | INICIO | 24 | BUENO | 13 | INICIO | 11 | INICIO |
| 26 | 13 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 12 | INICIO |
| 27 | 10 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 10 | INICIO | 11 | INICIO |
| 28 | 13 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 13 | INICIO | 13 | INICIO |
| 29 | 11 | INICIO | 26 | EXCELENTE | 12 | INICIO | 12 | INICIO |
| 30 | 12 | INICIO | 27 | EXCELENTE | 12 | INICIO | 13 | INICIO |
| 31 | 12 | INICIO | 24 | BUENO | 11 | INICIO | 11 | INICIO |

| ESTUDIANT E | DIMENSIÓN 2: TEXTUALIZACIÓN | | | | | | | |
|----------------|-----------------------------|---------|----------|-----------|---------------|---------|----------|---------|
| | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
| | PR E | NIVEL | POS T | NIVEL | PR E | NIVEL | POS T | NIVEL |
| 1 | 8 | INICIO | 16 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 2 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 3 | 7 | INICIO | 16 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 4 | 7 | INICIO | 16 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 5 | 8 | INICIO | 16 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 6 | 9 | REGULAR | 16 | EXCELENTE | 9 | REGULAR | 7 | INICIO |
| 7 | 8 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 8 | 8 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 9 | 7 | INICIO | 13 | BUENO | 8 | INICIO | 7 | INICIO |
| 10 | 8 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 11 | 9 | REGULAR | 16 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 12 | 9 | REGULAR | 15 | EXCELENTE | 9 | REGULAR | 9 | REGULAR |
| 13 | 8 | INICIO | 16 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 14 | 9 | REGULAR | 15 | EXCELENTE | 9 | REGULAR | 7 | INICIO |
| 15 | 8 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 7 | INICIO |
| 16 | 9 | REGULAR | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 9 | REGULAR |
| 17 | 7 | INICIO | 14 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 18 | 9 | REGULAR | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 9 | REGULAR |
| 19 | 6 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 20 | 6 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 21 | 7 | INICIO | 13 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 22 | 9 | REGULAR | 14 | BUENO | 8 | INICIO | 6 | INICIO |
| 23 | 7 | INICIO | 14 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 24 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |

| | | | | | | | | |
|----|---|---------|----|-----------|---|---------|---|---------|
| | | | | E | | | | |
| 25 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 26 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 27 | 9 | REGULAR | 16 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 9 | REGULAR |
| 28 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 29 | 8 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 9 | REGULAR | 8 | INICIO |
| 30 | 7 | INICIO | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 8 | INICIO |
| 31 | 9 | REGULAR | 15 | EXCELENTE | 8 | INICIO | 7 | INICIO |

| ESTUDIANTE | DIMENSIÓN 3: REVISIÓN | | | | | | | |
|------------|-----------------------|---------|------|-----------|---------------|---------|------|--------|
| | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
| | PRE | NIVEL | POST | NIVEL | PRE | NIVEL | POST | NIVEL |
| 1 | 5 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 2 | 6 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 5 | INICIO |
| 3 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 4 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 5 | 6 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 6 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 7 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 8 | 6 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 9 | 5 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 5 | INICIO |
| 10 | 6 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 5 | INICIO |
| 11 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 12 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 13 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 5 | INICIO |
| 14 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 15 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 16 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 5 | INICIO |
| 17 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 18 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 5 | INICIO |
| 19 | 8 | REGULAR | 12 | BUENO | 8 | REGULAR | 7 | INICIO |
| 20 | 6 | INICIO | 11 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 21 | 7 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 6 | INICIO |
| 22 | 5 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 5 | INICIO | 5 | INICIO |
| 23 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |

| | | | | | | | | |
|----|---|--------|----|-----------|---|--------|---|--------|
| 24 | 7 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 25 | 7 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 26 | 5 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 27 | 6 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 28 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 29 | 5 | INICIO | 13 | EXCELENTE | 6 | INICIO | 6 | INICIO |
| 30 | 6 | INICIO | 12 | BUENO | 7 | INICIO | 7 | INICIO |
| 31 | 6 | INICIO | 11 | BUENO | 6 | INICIO | 6 | INICIO |

ANEXO 5. EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



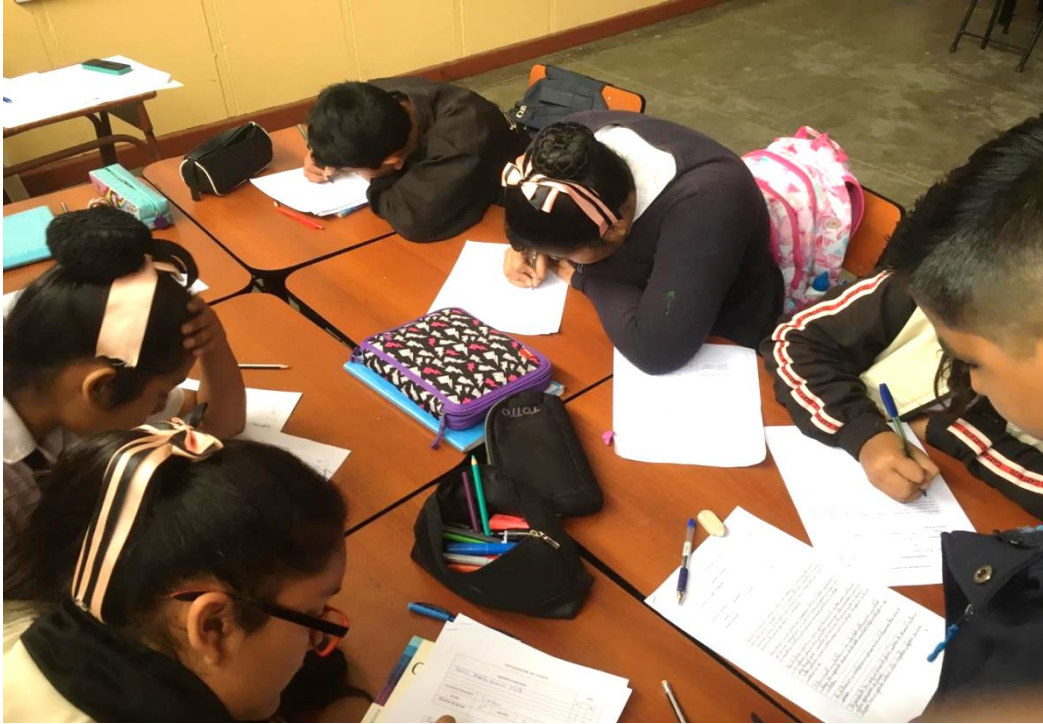
Monitoreando la planificación de los textos narrativos realizado por los estudiantes del grupo control.



Los estudiantes del grupo experimental realizando el proceso de planificación de sus textos narrativos.



Los estudiantes del grupo experimental realizando la textualización de sus textos.



Realizando la revisión de sus

ANEXO 6. PROPUESTA

AUTOR: Mg. Culqui Casana Edwin Alexander
ASESOR: Dr. Pérez Azahuanche Manuel

Aplicación del programa COOPENAR para desarrollar la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del nivel secundaria.

1. Presentación

La propuesta que a continuación se presenta, está orientada a mejorar el desempeño en la producción de textos narrativos escritos de los estudiantes del segundo año del nivel secundaria. Entendiéndose como la mejora en los procesos de planificación, textualización y revisión de sus textos.

Esta propuesta consiste en el desarrollo de ocho sesiones que abordarán las siguientes temáticas: comunicación eficaz, convivencia armoniosa, resolución de problemas, toma de decisiones, manejo de conflictos y trabajo solidario. Además, se precisa que la propuesta se fundamenta en el Aprendizaje Cooperativo, en el Enfoque Comunicativo y en los procesos básicos de escritura propuesto por Cassany y García (1999).

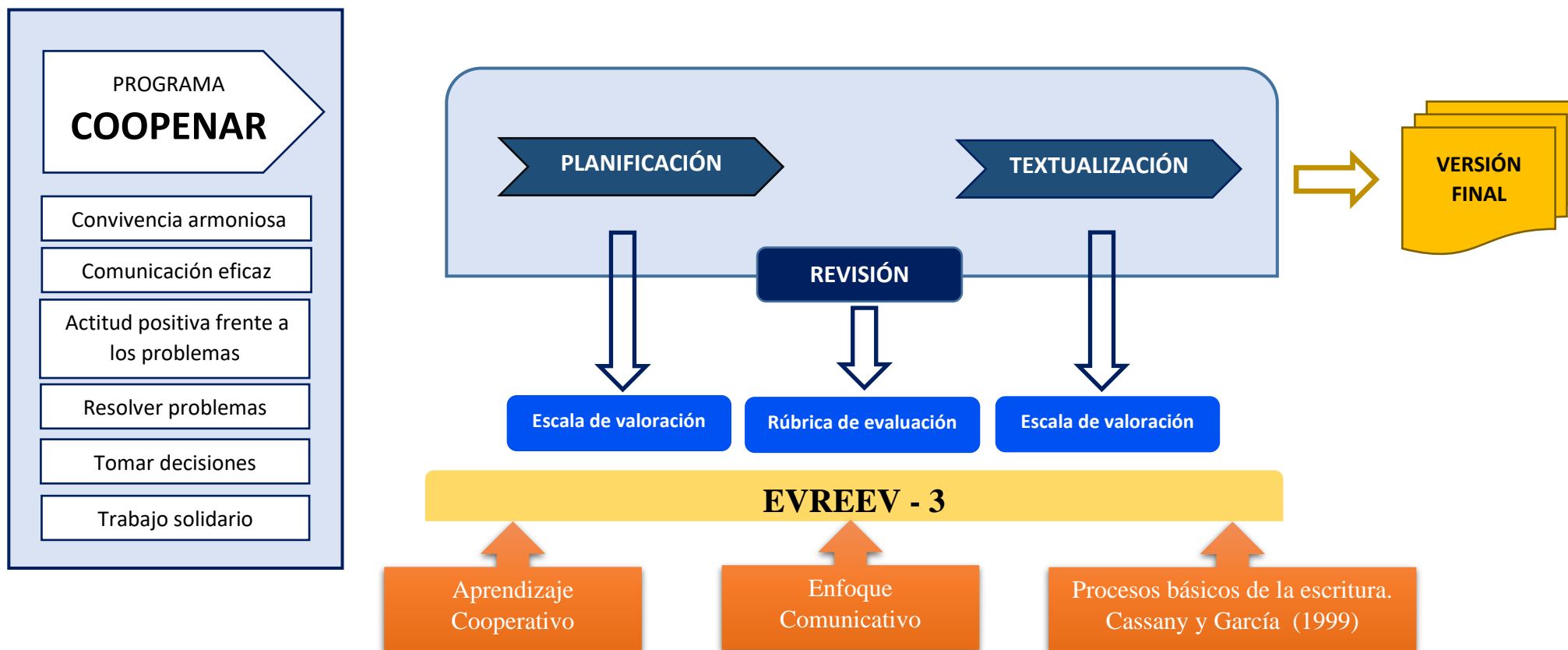
2. Objetivos

- 2.1. Mejorar el desempeño de los estudiantes del nivel secundaria en la producción de textos narrativos escritos, a través del aprendizaje cooperativo.

- 2.2. Desarrollar en los estudiantes del nivel secundaria la capacidad de trabajar cooperativamente, de modo que influya favorablemente en la producción de textos narrativos escritos.

- 2.3. Brindarles a los estudiantes herramientas que les permita expresarse de manera conjunta, empleando el un lenguaje creativo.

3. Diseño de la Propuesta.



4. Enfoques

La presente investigación se sustenta en el aprendizaje cooperativo, en el enfoque comunicativo y en los Procesos básicos de la escritura (1999)

El Aprendizaje cooperativo, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), es una herramienta didáctica superior a todos los demás métodos de enseñanza, porque logra integrar y desarrollar tres frentes de manera simultánea:

En primer término, contribuye a mejorar el rendimiento de todos los estudiantes sin importar cuanto estos pueden saber; es decir, favorece al estudiante que sabe más como al que sabe menos o tiene un ritmo de aprendizaje más lento en comparación con sus compañeros. Por otra parte, contribuye en el afianzamiento de las relaciones positivas entre estudiantes y a valorar la diversidad en el aula. Por último, genera experiencias enriquecedoras para los estudiantes, permitiéndoles un favorable desarrollo a nivel social, psicológico y cognitivo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), plantean también que este tipo de aprendizaje difiere del aprendizaje competitivo y del individualista. Es decir, no busca que el estudiante aprenda en competencia con sus compañeros por lograr una buena calificación o que trabaje de manera aislada sin importarle lo que hagan sus compañeros. El enfoque comunicativo es el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación para el desarrollo del área de Comunicación. Al respecto el MINEDU (2015), afirma en “Rutas de Aprendizaje”, que dicho enfoque promueve el uso del lenguaje y concibe su enseñanza y aprendizaje en pleno uso; por lo tanto, la práctica docente debe tomar en cuenta tales consideraciones. Además, promueve el uso textos completos (orales o escritos), los cuales deben ser aplicables en situaciones reales o verosímiles. La adopción de este enfoque tiene significativas implicancias en la enseñanza y en la evaluación. Podemos anotar. Los aspectos normativos dejan de ser el centro de la actividad pedagógica para dar paso al uso del lenguaje, teniendo en consideración sus diversos propósitos y las múltiples situaciones de comunicación. Asimismo, en este enfoque se considera al texto como el recurso didáctico fundamental para el trabajo con los estudiantes. Finalmente, leer y escribir son concebidos como prácticas socioculturales cotidianas que deben ser tomados por la escuela, ya sea para la enseñanza o la evaluación. Además agrega que el Enfoque Comunicativo se caracteriza porque

considera al contexto como un elemento determinante, postula que el aprendizaje y la enseñanza de una lengua se realice en pleno uso, el texto es considerado como la unidad básica en todo acto comunicativo, los textos propuestos a los estudiantes deben ser pensados en ellos, lo cual implica conocer sus necesidades e intereses y por último, tomar en cuenta las variaciones en el uso de la lengua (dialectos), así como los diferentes registros de uso lingüístico. Dado que nuestro interés es ayudar a los estudiantes a desarrollar la producción de textos narrativos, resulta necesario definir al texto y para ello, citamos a MINEDU (2007a.) que afirma que, en términos generales, como texto se puede considerar a todo conjunto organizado de signos que son utilizados en una situación comunicativa específica. Sin embargo, hacemos nuestro lo planteado por Mendoza (2007), cuando afirma que texto significa toda manifestación verbal y completa que se produzca de manera oral y/o escrita”.

5. Actividades de la propuesta

5.1.Desarrollar las sesiones. Son ocho sesiones que tienen que desarrollarse, las mismas que tendrán como propósito, promover en los estudiantes una comunicación eficaz, una convivencia armoniosa; desarrollar su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, manejar conflictos y trabajar en equipo

5.2.Planificar el texto. En esta parte, el estudiante deberá pensar en lo que escribirá, para qué lo hará, quienes lo leerán y en las demás partes constitutivas de la estructura del texto narrativo.

5.3.Textualización. Aquí, los estudiantes deberán escribir su texto narrativo teniendo en cuenta lo que planificó.

5.4.Revisión. En esta parte de la propuesta, los estudiantes deberán revisar sus textos escritos.

6. Contribuciones

- a) Desarrollar en los estudiantes su capacidad de trabajar cooperativamente.
- b) Promover que los estudiantes reflexionen sobre su propia actividad de escribir y en los procesos que ello implica (planificación, textualización y revisión).
- c) Dotar a los estudiantes de una estrategia que les permita manifestar de manera creativa su mundo interior.

7. Evaluación

Se sugiere una retroalimentación por descubrimiento o reflexión, al respecto MINEDU (2017) sostiene que este tipo de retroalimentación consiste en orientar a los alumnos para que ellos mismos se puedan dar cuenta de lo que tienen que hacer para mejorar su desempeño o tomen consciencia de lo que están haciendo. De igual forma, considera a los yerros que puedan cometer los estudiantes en el desarrollo de una actividad, como oportunidades que tienen la capacidad de contribuir en la construcción del conocimiento.

PROGRAMA COOPENAR

EMPLEAMOS LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, RESPETANDO LOS ACUERDOS DE CONVIVENCIA

**SESIÓN 1- 2/8
(180 minutos)**

PROPÓSITO: Que los estudiantes comprendan que escribir implica procesos, los cuales deben ser respetados de manera inobjetable, de la misma forma, los acuerdos de convivencia.

MATERIALES Y RECURSOS:

- Plumones
- Limpia tipo
- Papel sábana
- Hojas impresa (ficha de planificación, rubrica de evaluación)
- Tarjetas
- Útiles de escritorio.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (15 minutos)

El docente inicia la sesión dándoles la bienvenida y explicándoles el propósito que tiene el programa. Inmediatamente les formula la siguiente pregunta, la misma que copiará en la pizarra

¿Cómo podemos lograr que el aula se convierta en un espacio de convivencia armónica?

Para dar respuesta a esta interrogante, el docente promoverá una lluvia de ideas, las cuales irá copiando a un costado de la pizarra. La reflexión de los estudiantes se conducirá hacia los acuerdos de convivencia, posteriormente, se hablará brevemente de su importancia.

A continuación, el docente propondrá una segunda pregunta:

¿Qué sucederá si no hubiera acuerdos de convivencia?

El docente indicará que tienen unos segundos para pensar, mientras tanto, aprovechará el tiempo para repartir a cada estudiante una tarjeta con el dibujo de una fruta. Formarán

grupo los estudiantes a quienes se le haya entregado la misma fruta. (plátano, fresa, manzana, papaya, pera y naranja)

Los estudiantes reunidos en grupos, escribirán en un papel sábana sus respuestas para luego hacer sus respectivas exposiciones

A continuación, el docente hará las precisiones correspondientes y escribirá en la pizarra el título de la sesión y les explicará el propósito de dicha sesión.

DESARROLLO (150 minutos)

Este momento de la sesión, el docente comenzará explicando que los acuerdos de convivencia son importantes ya que nos permiten interactuar en espacios donde podemos ser respetados y estar bien con los demás. Además, hará saber que estos acuerdos de convivencia no siempre son explícitos, sino también implícitos (no necesitan estar escritas para cumplirlas). Y pondrá como ejemplo o siguiente:

- No es lo mismo nuestro comportamiento a la hora de almorzar en casa que a la hora de recreo en el colegio.
- No es lo mismo nuestro comportamiento en una biblioteca que en el patio del colegio.

Los estudiantes organizados en grupos propondrán los acuerdos de convivencia y de participación en aula. Asimismo, tendrán como actividad escribir un cuento donde se evidencie la toma de acuerdos, pudiendo ser estos en casa, en el aula, en el equipo, etc. Además, indicará que en el mismo texto se tendrá que evidenciar la transgresión de estas y sus consecuencias en los miembros del grupo.

El docente incidirá en los procesos de la escritura, tal es así, que a cada grupo le entregará una ficha que le permita planificar su texto. (Anexo N° 01)

*Esta pregunta dará pie para explicar los tipos de narrador, homodiegético y heterodiegético

Se realizará el monitoreo respectivo a cada uno de los grupos y se aprovechará las interrogantes de los estudiantes para retroalimentarlos, de manera reflexiva, sobre qué deben tener en cuenta en cada uno de los procesos de escritura (Anexo N° 02). Para ello, empleará la siguiente información. Durante el desarrollo de la actividad, el docente irá evaluando el desempeño de los estudiantes con una guía de observación. (Anexo N° 03).

Terminada la planificación, el docente indicará que deberán realizar la textualización apoyados en lo que planificaron, y por último, realizar la revisión.

Al finalizar esta actividad, el docente solicitará a los grupos que intercambien sus textos y lo lean en voz alta, posterior a ello, emitirán sus opiniones de lo leído y harán propuestas de cómo mejorarlos.

CIERRE (15 minutos)

Concluida la participación de los estudiantes, el docente agradecerá a todos los estudiantes por su participación e inmediatamente promoverá los procesos metacognitivos en los estudiantes a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos aprendido hoy?
- ¿Cuál es la importancia de lo aprendido?
- ¿A quién le corresponde respetar los acuerdos de convivencia? ¿por qué?
- ¿Qué dificultades tuve en esta sesión?
- ¿Cómo los logre superar?

ANEXOS DE LA SESIÓN

Anexo N° 6.1

| N° | FICHA DE PLANIFICACIÓN | |
|-----|---|------------|
| | Ítems | Respuestas |
| 1. | ¿Sobre qué escribiré? | |
| 2. | ¿Para qué lo escribiré? | |
| 3. | ¿A quiénes estará dirigido mi texto? | |
| 4. | ¿Qué hechos importantes se contarán? | |
| 5. | ¿Qué conflicto se resolverá? | |
| 6. | ¿Qué hecho provocará el conflicto? | |
| 7. | ¿En qué contexto se desarrollarán los hechos? | |
| 8. | ¿De qué manera participará el narrador? | |
| 9. | ¿Qué se contará en el inicio? | |
| 10. | ¿Qué se narrará en el nudo? | |
| 11. | ¿Cómo terminará el texto? | |

Anexo N° 6.2

| Planificación | Textualización | Revisión |
|---|---|--|
| <p>-¿Qué asunto se abordará en el texto?</p> <p>-¿Quiénes leerán el texto?</p> <p>-¿Qué pretendo con el texto?</p> <p>-¿El narrador será homodiegético o heterodiegético?</p> <p>-¿Quiénes intervendrán en el texto y qué características poseerán?</p> <p>-¿Quién será el protagonista?</p> <p>-¿En dónde se desarrollarán los hechos?</p> <p>¿Cuál será el conflicto que se presentará?</p> <p>¿Qué originará el conflicto?</p> <p>¿Cuáles serán los hechos más relevantes que se contarán?</p> | <p>El texto considera, título, inicio, nudo y desenlace. Además, se incluye a la situación que generará el conflicto y el conflicto mismo.</p> <p>El texto no presenta digresiones temáticas, repeticiones, contradicciones u omisiones de información.</p> <p>La información del texto está organizada en oraciones y párrafos, evidenciándose relaciones lógico-semánticas, expresadas a través de conectores, eferentes y signos de puntuación.</p> <p>El texto presenta un vocabulario adecuado al lector y aborda el tema planificado y cumple con el propósito de narrar. Emplea el registro y tono adecuados en todo el texto.</p> <p>El texto refleja un empleo pertinente de las convenciones del lenguaje escrito, utiliza figuras literarias u otros giros de expresión.</p> | <p>-Se consideraron todos los elementos planificados.</p> <p>-Se corrigieron todos los errores identificados con la estructura.</p> <p>-Se consiguió otorgarle plena coherencia al texto.</p> <p>-Se logró adecuar el texto a la situación comunicativa.</p> <p>-Se corrigieron errores de ortografía y tildación.</p> |

Anexo N° 6.3

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Grado: _____ **Sección:** _____ **Fecha:** ____/ ____/

Datos del docente evaluador:

Nombre de la sesión:

Nombre de la sesión:

| N° | Apellidos y Nombres | Planifica su texto | Textualiza su texto | Revisa su texto | Trabaja cooperativamente | Respeto los acuerdos de convivencia |
|----|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------|--------------------------|-------------------------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

**APRENDEMOS A COMUNICARNOS EFICAZMENTE
EMPLEANDO CUENTOS**

**SESIÓN 3-4/8
(180 minutos)**

PROPÓSITO: Que los estudiantes reflexionen y comprendan la importancia de mantener una comunicación eficaz a través de la redacción de textos narrativos escritos.

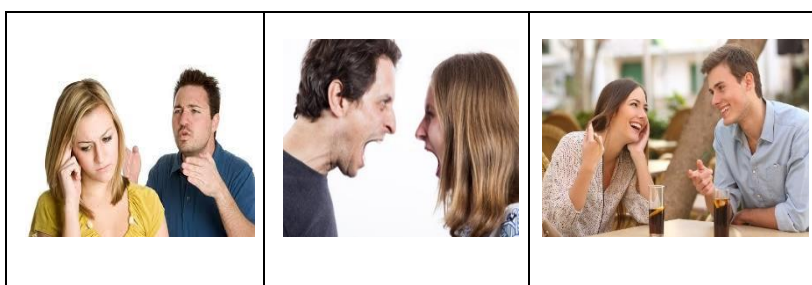
MATERIALES Y RECURSOS:

- Imágenes sobre los estilos de comunicación.
- Material impreso.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)

El docente saludará a los estudiantes y solicitará observar las imágenes que pegó en la pizarra:



Posteriormente, el docente organizará a los estudiantes en grupos de la siguiente manera (seis grupos de cinco estudiantes):

- Entregará a cada uno de los estudiantes una pieza de un rompecabezas, de las mismas imágenes que fueron pegadas en la pizarra,
- El docente indicará a los estudiantes que deberán buscar las demás piezas para formar una de las imágenes de la pizarra.
- Los estudiantes que lograron armar una de las figuras, formarán un grupo.

El docente hará saber a los estudiantes que estos son estilos de comunicación que las personas emplean en su interacción diaria con las demás personas y que resulta de mucha relevancia el reconocerlos para mejorar la relación con los demás.

DESARROLLO (150 minutos)

El docente explicará a los estudiantes la siguiente información sobre los estilos de comunicación. (Anexo N° 01)

Terminada la explicación, iniciará la reflexión de dichos estilos de aprendizaje a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo solemos comunicarnos con nuestros amigos?
- ¿Nos comunicaremos de la misma forma con nuestros padres?
- ¿Con qué forma de comunicación nos sentimos más cómodos? ¿Por qué?
- ¿Qué debemos hacer para que nuestra comunicación sea más fluida con mi grupo de trabajo?
- ¿Nos comunicamos de la misma forma dentro como fuera del aula? ¿Por qué?

Concluida la reflexión en esta parte de la sesión, el docente propondrá a los grupos la siguiente actividad. Escribir un texto narrativo teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- En el texto se debe evidenciar los tres estilos de comunicación.
- Deben estar considerados todos los elementos de una narración.
- Debe escribir el texto teniendo en cuenta todos los procesos que implica la producción de textos.

El docente indicará que en la etapa de planificación deberán tener en cuenta la siguiente guía de autoevaluación. (Anexo N° 02)

El docente, a través de un sorteo, elegirá a dos grupos que den lectura a sus cuentos y teniendo como base lo representado, promoverá la reflexión y elaborará un cuadro de ideas fuerza a través de las siguientes preguntas:

- ¿Las situaciones representadas, son comunes en tu comunidad?
- ¿Qué podemos hacer para que la comunicación con nuestros seres queridos y amigos sea asertiva?
- ¿Cómo podemos ser asertivos al momento de escribir un cuento?

CIERRE (10 minutos)

El docente promoverá la metacognición en sus estudiantes, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos aprendido el día de hoy?
- ¿Cómo lo llegué a realizar?
- ¿Cómo nos ayudará en la mejora de nuestra comunicación diaria?
- ¿Lo aprendido mejorará nuestra manera de comunicarnos por escrito?

El docente agradecerá a los estudiantes y dará por concluida la sesión

ANEXOS DE LA SESIÓN

Anexo N° 6.4

| Comunicación pasiva | Comunicación asertiva | Comunicación agresiva |
|---|---|--|
| <p>En este estilo de comunicación, la persona se caracteriza porque no hace prevalecer sus derechos, es carente de humor, su postura es distante y contraída, el volumen de su voz es bajo, no presenta claridad en lo que dice, habla muy poco y rápidamente accede a las demandas de los demás sin importarles las suyas.</p> <p>Corrales, Quijano Y Góngora (2017)</p> | <p>Este estilo de comunicación constituye el punto de equilibrio entre la comunicación pasiva y agresiva.</p> <p>La persona asertiva se caracteriza por las siguientes razones:</p> <p>Es capaz de manifestar su negativa, así como su predisposición hacia algo. Cuando tiene que reaccionar frente a una situación determinada, lo hace de manera oportuna y correcta. Además, es capaz de manifestar sus sentimientos y emociones.</p> <p>MINEDU (2007 f.)</p> | <p>El estilo de comunicación que es dominado por la agresividad, se caracteriza por las siguientes razones:</p> <p>Ignora lo que pueden opinar o sentir terceras personas, no se autocontrolan y tienen tendencia a la amenaza, humillación y bromas grotescas. En su trato es autoritario y hostil.</p> <p>MINEDU (2007 f.)</p> |

Anexo N° 6.5

FICHA DE AUTOEVACIÓN

Instrucciones: Contesten de manera grupal cada una de las interrogantes y marquen en el casillero correspondiente.

| N° | ÍTEMS | RESPUESTAS | |
|----|--|------------|----|
| | | SÍ | NO |
| 01 | Definimos los hechos principales que se contarán. | | |
| 02 | Establecimos qué personajes participarán. | | |
| 03 | Llegamos a ponernos de acuerdo sobre quien o quienes serán los personajes principales y quienes serán los secundarios. | | |
| 04 | Otorgamos roles y características a cada uno de los personajes. | | |
| 05 | Tenemos claro qué tipo de narrados contará los hechos. | | |
| 06 | Llegamos a ponernos de acuerdo sobre el tiempo en el que se contarán los hechos | | |
| 07 | Acordamos en qué escenario se desarrollarán los hechos. | | |

EN UN TEXTO NARRATIVO, ASÍ COMO EN LA VIDA MISMA, PARA ENTENDER Y DAR SOLUCIÓN A UN CONFLICTO ES NECESARIO CONOCER EL ORIGEN DEL MISMO.

SESIÓN 5/8
(180 minutos)

PROPÓSITO: Que los estudiantes aprendan a proponer y desarrollar conflictos en sus textos narrativos

MATERIALES Y RECURSOS:

- Papel sábana
- Plumones
- Material impreso
- Útiles de escritorio

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (15 minutos)

El docente saludará a los estudiantes y les dará la bienvenida. Inmediatamente, les invitará a leer la siguiente pregunta que ha sido previamente escrita en una cinta de papel y pegada en la pizarra.

¿CÓMO RESUELVEN SUS PROBLEMAS EN LA VIDA DIARIA?

El docente organiza a los estudiantes en grupos empleando la dinámica del sombrero mágico, el cual consiste en colocar tarjetas con el nombre de 5 animales distintos. Los estudiantes que saquen la tarjeta con el mismo nombre del animal, conformarán un grupo.

Organizados en grupos, se le hará entrega de un papel sábana y plumones a cada grupo para que dé respuesta a la pregunta planteada.

Concluido el tiempo asignado (5 minutos) se sorteará la participación de dos grupos para que expongan sus respuestas a la pregunta planteada.

El docente, concluida las participaciones de los estudiantes en esta parte de la sesión, hará las aclaraciones pertinentes y les inducirá a la reflexión a partir de la siguiente pregunta:

**¿Será importante conocer un método que nos ayude a resolver problemas?,
¿Por qué?**

El docente, después de invitarles a pensar sobre la pregunta planteada, les hará saber el propósito de la sesión y las actividades que se desarrollarán a continuación.

DESARROLLO (65 minutos)

El docente presenta a los estudiantes una lámina con las fases del pensamiento resolutivo MINEDU (2007g.), la misma que será pegada a un costado de la pizarra. (Anexo N° 01)

El docente hará las explicaciones de cada una de las fases e invitará a los estudiantes a formular preguntas sobre ellas. Además, se señalará que estas fases pueden ser aplicados para resolver todo tipo de problemas.

A continuación, presentará a los estudiantes los siguientes problemas para que puedan darles solución haciendo uso de las fases propuestas. (Anexo N° 02)

Terminado el tiempo establecido, el docente solicitará la participación de los grupos para exponer la solución a cada una de las situaciones. Se hará saber que los grupos deberán argumentar sus respuestas.

Terminada la participación de los estudiantes, el docente les propondrá la siguiente situación problemática.

Escribe un texto narrativo donde se evidencie la situación que dé origen al conflicto y cuyo narrador sea homodiegético

El docente monitoreará la participación de los estudiantes y posteriormente, evaluará a cada uno de ellos empleando una escala valorativa. (Anexo N° 03)

Concluida la revisión de los textos por parte de los estudiantes, los alumnos pegarán sus textos en las paredes y a través de la técnica del museo, leerán el de sus compañeros. Cada grupo emitirá un juicio valorativo de los textos leídos.

CIERRE (10 minutos)

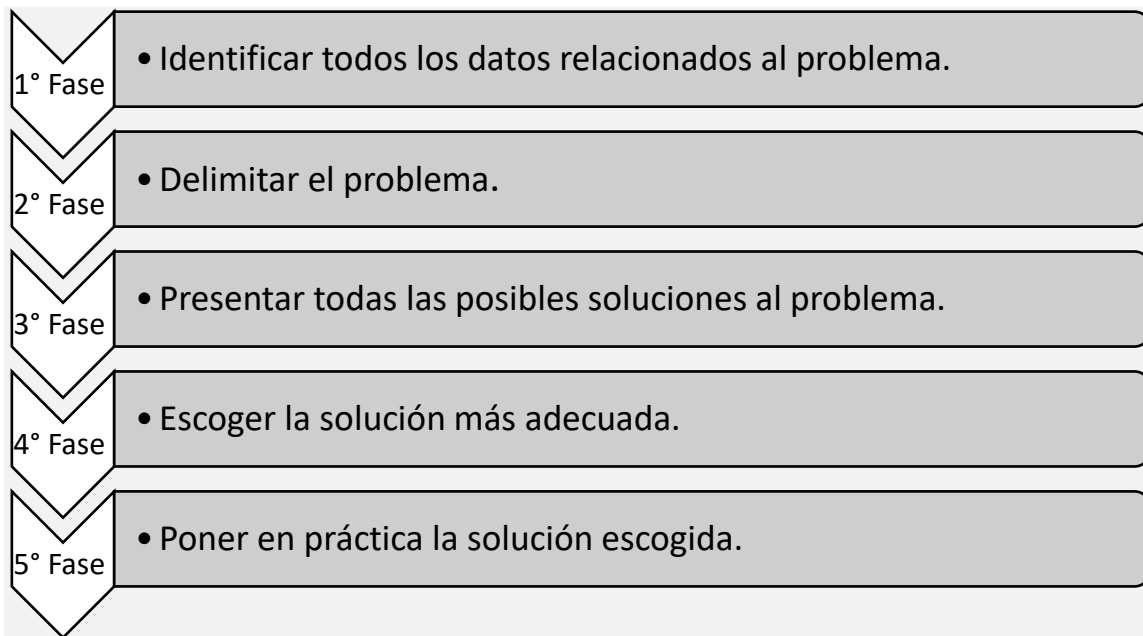
Terminadas las exposiciones de los grupos, el docente promoverá procesos metacognitivos en los estudiantes a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos aprendido?

- ¿Cuál será la importancia de aprender a tomar decisiones?
- ¿En qué situaciones se podrá utilizar lo aprendido?

ANEXOS DE LA SESIÓN

Anexo N° 6.6



Anexo N° 6.7

| Situación 1 | Situación 2 | Situación 3 |
|---|---|---|
| El profesor tomó una decisión autoritaria y los estudiantes temen contradecirlo, a pesar que están incómodos con la actitud del profesor. | Isabel, en este bimestre, obtuvo notas desaprobatorias y teme comunicárselo a su padre. Él es un hombre muy estricto y siempre está deseando que su hija obtenga las mejores calificaciones de su aula. | Carlos desea entrar al equipo de fútbol del colegio, pero sus padres desean que integre el equipo de ajedrez. |

Anexo N° 6.8

ESCALA VALORATIVA

Grado: _____ **Sección:** _____ **Fecha:** ____/____/____

Datos del docente evaluador:

Nombre de la sesión:

Propósito de la sesión:

| N° | Apellidos y Nombres | Participa en la ejecución de la actividad. (1 - 4) | Explica la situación que originará el conflicto. (1 - 4) | Conoce cómo se desarrollará el conflicto. (1 - 4) | Explica por qué decidió que el conflicto se originara de esa manera. (1 - 4) | Explica qué desea transmitir al desarrollar el conflicto de esa manera. (1 - 4) |
|----|---------------------|--|--|---|--|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | |
|--|-------------------|
| ¿CÓMO RESOLVER LOS CONFLICTOS EN LAS NARRACIONES? | SESIÓN 6/8 |
|--|-------------------|

PROPÓSITO: Que los estudiantes aprendan a proponer soluciones a los conflictos que presentan en sus narraciones.

MATERIALES Y RECURSOS:

- Material impreso
- Útiles de escritorio

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (15 minutos)

El docente saludará a los estudiantes y les comentará que el día de hoy se reflexionará sobre los conflictos que suele suscitarse alrededor de las interacciones con los demás. Posteriormente, el docente les pedirá formar grupos con la técnica de los números. Los grupos serán conformados por los estudiantes a quienes se le asigne el mismo número.

A cada grupo, el docente entregará una lámina para que cada integrante escriba una idea que tiene sobre conflicto. (Anexo N° 01)

Cada grupo expondrá y el docente aprovechará para hacer alguna aclaración o corrección que sea necesaria. Luego el docente planteará a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Qué situación conflictiva te tocó vivir?
- ¿Cómo reaccionaron frente a ella?
- ¿Qué hicieron para solucionarlo?

Luego, cada grupo compartirá sus respuestas. Al finalizar las exposiciones, subrayará que existen diferentes tensiones que pueden llevar a situaciones de conflicto y que, en la solución, es necesario la creatividad.

DESARROLLO (60 minutos)

El docente solicitará a los estudiantes colocarse de pie y formar un círculo, a cada estudiante le repartirá nuevamente una tarjeta y con la misma técnica, volverá a formar nuevos grupos.

Se les propondrá a todos los grupos la siguiente actividad.

- Escribir un texto narrativo en el que se evidencie una situación conflictiva. Para ayudarles, les entregará una hoja impresa con el siguiente esquema en dónde se precisan las preguntas que tendrán que responder. (Anexo N° 02)

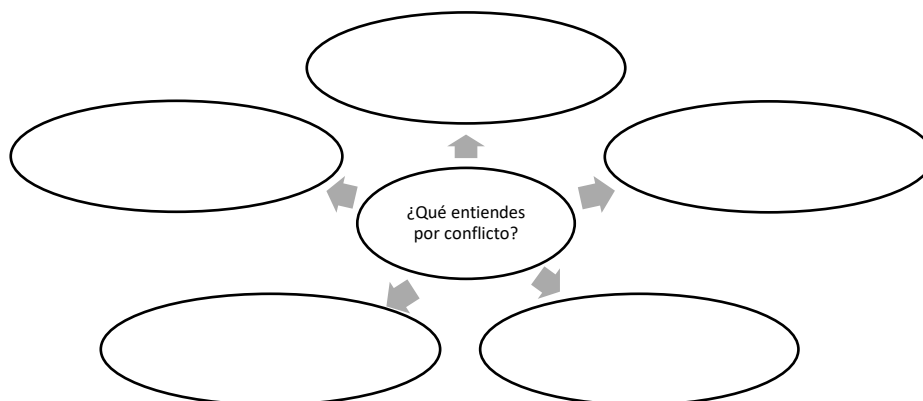
Terminada la actividad, los estudiantes desarrollarán una ficha de autoevaluación.
(Anexo N° 03)

CIERRE (15 minutos)

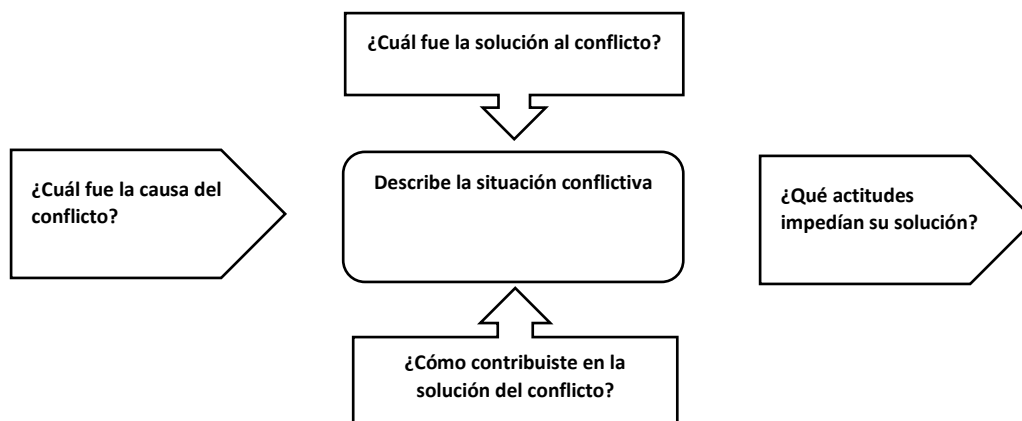
En esta parte de la sesión, el docente promoverá la reflexión de los estudiantes señalando que en cualquier lugar y en todo momento se pueden generar conflictos y que por lo tanto la solución no está en evitarlos, sino, en afrontarlos con mucha creatividad y buena predisposición al diálogo y a la escucha atenta de parte de los involucrados.

ANEXOS DE LA SESIÓN

Anexo N° 6.9



Anexo N° 6.10



Anexo N° 6.11

| N° | Ítems | SÍ | NO |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Trabajé cooperativamente en la solución de las preguntas planteadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Participé en la redacción de las acciones orientadas a resolver los conflictos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Manifesté mis opiniones de manera correcta y oportuna. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

PROPÓSITO: Que los estudiantes comprendan la importancia que tiene tomar decisiones en la mejora de sus textos.

MATERIALES Y RECURSOS:

- Hoja impresa conteniendo la situación controversial.
- Casinos enumerados del 1 al 5.
- Papel sábana.
- Plumones

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (15 minutos)

- El docente saludará a los estudiantes y les presentará la siguiente situación controversial.

Joaquín es un muchacho que hace un año egresó del colegio y desde que salió, siempre ha trabajado muy duro. Desde que era un adolescente deseó tener una motocicleta como ahora lo tiene muchos de sus amigos. Sus padres, que son personas humildes, le aconsejan que invierta sus ahorros en sus estudios. En estos momentos se encuentra confundido y no sabe qué decisión tomar. ¿Qué decisión le ayudarías a tomar?

- El docente solicita a los estudiantes reflexionar por un momento sobre la decisión que debe tomar Joaquín.
- Concluido el tiempo (3 minutos), el docente organizará a los estudiantes en grupos y para ello, les invitará a coger una carta (las que estarán enumeradas del 1 al 5).
- Formarán grupo los estudiantes que posean la carta con el mismo número.
- Formados en grupos, el docente invitará nuevamente a los estudiantes a exponer a los demás integrantes del grupo, la decisión que deberá tomar Joaquín. Cada intervención terminará con la exposición del porqué Joaquín debe tomar tal decisión.

DESARROLLO (65 minutos)

En este momento de la sesión, el docente entregará a cada grupo una copia de uno de los cuentos elaborados en la clase anterior. Posteriormente, les propondrá la siguiente actividad.

Actividad:

Realiza la revisión del cuento que se te proporcionó, tomando para ello las decisiones necesarias.

El docente realizará el monitoreo a cada uno de los grupos y evaluará la participación de cada uno de ellos aplicando una escala valorativa (Anexo N° 01)

Posteriormente, cada grupo presentará la versión inicial y aquella que fue mejorada, donde el relator elegido tendrá que exponer que decisiones tuvieron que tomar para mejorar la calidad del texto que se le entregó.

Terminada la exposición de cada grupo, el docente motivará la participación de los demás estudiantes para que den a conocer sus apreciaciones sobre las decisiones que tomó el grupo en la mejora de sus textos.

CIERRE (10 minutos)

El docente promoverá en los estudiantes los procesos metacognitivos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendieron?
- ¿Cómo lo lograron?
- ¿De qué forma nos favorecerá lo aprendido en la mejora de los textos que produzcamos?

Anexo N° 6.12

ESCALA VALORATIVA

Grado: _____ **Sección:** _____ **Fecha:** ____/____/____

Datos del docente evaluador:

Nombre de la sesión:

Propósito de la sesión:

| N° | Grupo | Hicieron las correcciones necesarias para mejorar la estructura narrativa. (1 - 4) | Hicieron las modificaciones necesarias para otorgarle mayor coherencia al texto. (1 - 4) | Lograron mejorar la cohesión del texto. (1 - 4) | Corrigieron acertadamente la ortografía en el texto. (1 - 4) | Lograron que el texto se ajuste a la situación comunicativa. (1 - 4) |
|----|-------|--|--|---|--|--|
| 01 | | | | | | |
| 02 | | | | | | |
| 03 | | | | | | |
| 04 | | | | | | |
| 05 | | | | | | |
| 06 | | | | | | |

PROPÓSITO: Que los estudiantes reconozcan que trabajando solidariamente es más fácil resolver dificultades y superar retos.

MATERIALES Y RECURSOS:

- Papel sábana
- Plumones
- Papel A4
- Cuerdas de lana
- Limpiatipo

SECUENCIA DIDÁCTICA**INICIO** (15 minutos)

El docente saludará a los estudiantes y les presentará la siguiente situación:

Rafael es un joven invidente que necesita aprender a leer y escribir. ¿Cómo lo ayudarían?

El docente organizará a los estudiantes en grupos y les entregará un papel sábana y plumones para escribir en un tiempo de cinco minutos como máximo, tres propuestas para ayudar a Rafael.

Cada grupo elegirá a su relator y será el encargado de sustentar cada una de las propuestas. Se motivará la participación de los estudiantes para que formulen preguntas.

El docente hará las precisiones respectivas e informará a los estudiantes el propósito de la sesión: “Que los estudiantes reconozcan que trabajando solidariamente es más fácil resolver dificultades y superar retos”

DESARROLLO (60 minutos)

Para poner en práctica el propósito de la sesión, el docente propondrá a los estudiantes realizar la siguiente actividad.

Actividad: Escribir un eslogan sobre el trabajo en equipo, siguiendo las siguientes pautas:

- Atar las seis cuerdas de lana al plumón
- Cada estudiante deberá coger una cuerda y estirla de modo que puedan escribir el eslogan

Al finalizar de escribir el eslogan, cada grupo pegará en la pizarra su texto.

Terminada dicha actividad, el docente promoverá la reflexión de cada uno de los grupos a partir de las siguientes preguntas, las cuales tendrán que escribir en una hoja A4.

- ¿Cómo se sintieron durante esta actividad? ¿por qué?
- ¿Qué quisieron transmitir en cada eslogan?
- ¿Qué recomiendan para tener efectividad en ejercicios de esta naturaleza? ¿por qué?

El docente solicitará a cada uno de los grupos que, a partir de la situación presentada inicialmente, escriba un texto narrativo y en el cual se observe la participación cooperativa de los personajes en la solución del problema. El docente monitoreará el trabajo que estén realizando los estudiantes y verificará que se respete la estructura narrativa y demás elementos propios de los textos narrativos.

Al término de la presentación y lectura de sus textos narrativos, los estudiantes resolverán el siguiente cuestionario. (Anexo N° 01)

CIERRE (15 minutos)

Al finalizar la sesión, el docente planteará las siguientes preguntas a los estudiantes:

- ¿Qué hemos aprendido el día de hoy?
- ¿Qué dificultades tuvimos?
- ¿Qué hice para superar estas dificultades?
- ¿Cómo contribuirá lo aprendido en la mejora de la calidad de mis textos narrativos?

ANEXO DE LA SESIÓN

Anexo N° 6.13

CUESTIONARIO

1. ¿Qué debo considerar al momento de realizar la planificación de un texto narrativo?

2. ¿Qué elementos debo considerar en la estructura narrativa?

3. ¿Cómo logro otorgarle coherencia al texto narrativo?

4. ¿Qué se debe considerar para lograr la cohesión textual?

5. ¿Cómo logro adecuar mi texto a la situación comunicativa?

| |
|--|
| |
|--|

6. ¿Qué debo observar en el texto para emplear correctamente las convenciones del lenguaje escrito?

| |
|--|
| |
|--|