

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y**  
**LITERATURA**



**Programa CreaLit para la mejora de la producción de textos narrativos  
multimodales en estudiantes del nivel secundario de una institución  
educativa peruana**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y LITERATURA**

**AUTOR**

**Jose Luis Geanpierre Lopez Lluen**

**ASESOR**

**Shirley Veronica Chumacero Ancajima**

<https://orcid.org/0000-0003-1236-3493>

**Chiclayo, 2023**

**Programa CreaLit para la mejora de la producción de textos  
narrativos multimodales en estudiantes del nivel secundario de una  
institución educativa peruana**

PRESENTADA POR

**Jose Luis Geanpierre Lopez Lluen**

A la Facultad de Humanidades de la  
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo  
para optar el título de

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y  
LITERATURA**

APROBADA POR

Osmer Agustin Campos Ugaz  
PRESIDENTE

Jose Elias Carranza Alvarado  
SECRETARIO

Shirley Veronica Chumacero Ancajima  
VOCAL

## **Dedicatoria**

La presente tesis la dedico a mi papá Jose Luis Lopez Cespedes, por el sostén económico y la confianza puesta en mí para obtener una carrera y, en efecto, el título profesional. A mi madre Maritza Flor Lluen Guerrero, quien me apoyó emocionalmente. A mi hermana Evelyn Adriadna Lopez Lluen, que, a pesar de estar en la gloria de Dios, siempre creyó en mí, me motivó a estudiar, a entender que toda meta tiene un sacrificio. A mis mejores amigos quienes estuvieron alentándome en cada actividad académica. Y a mis profesores que forjaron en mí pasión, disciplina y confianza.

## **Agradecimientos**

Especial agradecimiento a mis profesores de prácticas preprofesionales: Reynaldo Sanjines Balladares y Rosa Ramirez Romero; a los directores de Educación Virtual USAT: Giuliana Lecca Orrego e Ysabel Miranda; a mi asesora de tesis que con paciencia, disciplina, rigor y carisma entregó un apoyo incondicional para la mejora de la presente investigación: Veronica Chumacero Ancajima; y especialmente a la docente de Seminario de Tesis por su guía constante: Silvia Aguinaga Doig.

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

8%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

---

FUENTES PRIMARIAS

---

1

[tesis.usat.edu.pe](https://tesis.usat.edu.pe)

Fuente de Internet

1%

2

[hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

1%

3

[repositorio.ucv.edu.pe](https://repositorio.ucv.edu.pe)

Fuente de Internet

1%

4

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1%

5

[repositorio.undac.edu.pe](https://repositorio.undac.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

6

Submitted to Universidad de San Martín de  
Porres

Trabajo del estudiante

<1%

7

[www.slideshare.net](https://www.slideshare.net)

Fuente de Internet

<1%

8

Submitted to Universidad de Almeria

Trabajo del estudiante

<1%

---

## Índice

Resumen .....	6
Abstract .....	7
Introducción .....	8
Revisión de literatura .....	10
Materiales y métodos .....	20
Resultados y discusión .....	32
Conclusiones .....	37
Recomendaciones.....	38
Referencias .....	39
Anexos.....	43

## Resumen

Con el avance de la tecnología, la alfabetización se orientó a otros horizontes como la ilustración, el sonido y el texto surgiendo la alfabetización multimodal. En perspectiva, la presente investigación mejoró la producción de cuentos fantásticos multimodales en estudiantes de segundo grado de secundaria. Se diseñó *CreaLit* sustentado en teóricos como Vigotsky, Bloom y Todorov, con un enfoque cognitivo y funcional orientado a la Lingüística del Texto, el comunicativo textual y la mediación literaria. La metodología se cimentó en el enfoque cuantitativo, de tipo aplicada/cuasiexperimental. En la aplicación del pretest, el grupo experimental tuvo un puntaje de 13, encontrándose en un nivel de inicio y en proceso, posterior a la aplicación del programa con el postest lograron un puntaje de 19, siendo descrito como Logrado en las seis dimensiones: acceso al conocimiento narrativo, planificación, textualización, edición ilustrativa, presentación y socialización. En conclusión, *CreaLit* tuvo un impacto a nivel institucional, mediante un reconocimiento a los directivos, docentes y estudiantes; también se permitió difundir por la red social de Facebook el Libro de Cuentos Fantásticos elaborado por adolescentes de 13 a 14 años, alcanzando 200 interacciones y más de 90 lecturas, en perspectiva, el comienzo a la generación de comunidades lectoras.

**Palabras clave:** Literatura de ficción, Tecnología educacional, Literatura fantástica, Textos multimodales, Alfabetización y Alfabetización digital.

## Abstract

With the advancement of technology, literacy oriented to other horizons such as illustration, sound and text emerged multimodal literacy. In perspective, the present research improved the production of multimodal fantasy stories in second grade high school students. CreaLit was designed based on theorists such as Vigotsky, Bloom and Todorov, with a cognitive and functional approach oriented to Text Linguistics, textual communicative and literary mediation. The methodology was based on a quantitative, applied/quasi-experimental approach. In the application of the pretest, the experimental group had a score of 13, being in a starting level and in process, after the application of the program with the posttest they achieved a score of 19, being described as Achieved in the six dimensions: access to narrative knowledge, planning, textualization, illustrative edition, presentation and socialization. In conclusion, CreaLit had an impact at the institutional level, through a recognition to the directors, teachers and students; it also allowed the dissemination through the Facebook social network of the Book of Fantastic Stories elaborated by adolescents from 13 to 14 years old, reaching 200 interactions and more than 90 readings, being the beginning of the generation of reading communities.

**Keywords:** Fiction literature, educational technology, fantastic literature, multimodal texts, literacy and digital literacy.

## Introducción

El 8 de septiembre de 1967 se instituyó el Día Internacional de la Alfabetización en el mundo, cuyo acto involucra una educación de calidad para todos con innovación educativa, adaptabilidad social y uso de entornos digitales. No obstante, según las últimas cifras dadas por la Unesco (21 de abril de 2020) a nivel mundial 1, 500 millones de educandos y 63 millones de educadores de enseñanza en nivel primaria y secundaria se vieron afectados por la pandemia de la COVID-19, que, en consecuencia, provocó el cierre de los centros educativos en 191 países. Con esta cifra, en correlación con el desafío de la alfabetización, se deduce que los educandos no han accedido a las clases de forma regular, y que de manera directa no han alcanzado el logro de ciertas competencias en las áreas disciplinares, incluyendo Comunicación, cuyo rol es contribuir a la disminución de las personas que no saben leer ni escribir. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020) mencionó que los educadores deben usar la tecnología como un recurso para llegar al aprendizaje, donde se propongan métodos más innovadores.

Ante este panorama, desde lo internacional, Barrera (2016) precisó que la escritura como habilidad cognitiva no está alejada de la comunicación verbal (escrita) destacando la integración de las tecnologías de la información y comunicación. Inclusive se rescató la actividad educativa en Fuengirola (España) quienes se basaron en el modelo finlandés que cambió no el concepto de escritura sino la forma, ya no era un uso convencionalista (papel y lapicero), más bien se involucraron pantallas digitales, los procesadores de texto y los softwares que son predeterminados en los PC. Aquello es un aspecto relevante del término alfabetización (leer y escribir) ocasionando un giro semántico hacia el plano de lo digital o electrónico (Fundación Telefónica, 2014).

Con la revolución digital, término acuñado por Ramonet (2011), la tecnología tuvo énfasis en la utilidad del ser humano, ya sea una lectura en físico pasó a un diario digital, o la sustitución del libro por un *e-book* o un PDF. Vásquez y Varas (2019), en su estudio, destaca dos términos claves como el paradigma multimodal y la competencia multimedial. En relación con la investigación, los textos multimodales sustituyen lo verbal por lo visual, gráfico u otras características donde no solo se involucre texto y oralidad. Y en la multimedialidad se define como la capacidad que contiene un programa o plataforma digital en el que convergen tres elementos: texto, imagen y sonido (Salaverría, 2005). Dichos conceptos son necesarios conocer para que las futuras propuestas orientadas a la alfabetización se orienten al uso de la tecnología con fines prácticos, interactivos y sociales, para así estar cerca a los intereses del nativo digital (Prensky, 2010), considerando al acceso a la información como una de las necesidades de atención inmediata.

Ante las referencias de alfabetización, los textos multimodales y el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje, en el Perú es frecuente la aplicación de las pruebas ECE (Evaluación Censal de los Estudiantes), las cuales arrojaron un porcentaje diagnóstico sobre la realidad educativa del país cuyos datos fueron preocupantes. Para el año 2016, los resultados sobre la utilidad de los tipos de textos en aula indicaron que el 70 % de educadores consideran a los textos narrativos. Y a nivel de lectura solo se obtuvo un 13.7 % como rango satisfactorio, mientras que los estudiantes del porcentaje restante se encontraban en el estado de proceso. Otra dificultad encontrada es la concepción curricular que se tiene sobre los tipos de textos, sus géneros y modalidades discursivas. La evaluación llevada a cabo a nivel nacional por la Dirección Regional de Educación Apurímac (2018) categorizó al texto N.º 2 “Justicia para



alcalde de Oronccooy” como género narrativo y especie noticia. Pero, acorde a la clasificación de Loureda (2003), se encajó la noticia en la modalidad discursiva del género informativo, obviando el narrativo. Por eso todo proceso de evaluación debe partir de la planificación del material educativo contextualizado a la teoría y realidad social.

Por otro lado, a nivel de la región, Lambayeque; se arrojaron los siguientes datos sobre el estado de lectura (leer y escribir): previo al inicio de un 18.4 %, en inicio 39.8 %, en proceso 28.0 % y con denotación satisfactorio solo un 13.7 % (Evaluación Censal de Estudiantes, 2016). Se esperaba que para el 2019, año previo a la pandemia, se mejoraran los resultados, por el contrario, se obtuvo un 17.4 % en la fase previo al inicio; 44.6 % en inicio; 25.4 % en proceso; y solo un 12.6 % en satisfactorio. Aquellos resultados para ECE (2019) no se lograron mejorar en la comprensión lectora, ya que el nivel satisfactorio disminuyó de un 13.7 % a un 12.6 %, cuya variabilidad se incrementó en la fase de inicio con un 4.8 %. Por el año 2022, se realizó una evaluación diagnóstica a nivel de Dirección Regional de Lambayeque y la UGEL para obtener los resultados del progreso de los aprendizajes dados en la modalidad virtual. Para la prueba de lectura del segundo grado de secundaria se seleccionaron textos diversos: infografías, solicitudes, informativos con datos estadísticos, pero ninguno aludido a la narración. Y en la prueba de escritura, se orientó a la producción de una carta formal con una sugerencia de mejora y al menos dos razones que justifiquen dicho escrito, en referencia a la autoridad local de su comunidad. En ambas dimensiones tan importantes para la alfabetización, no se consideró al texto narrativo, siendo un componente crucial para el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de 13 a 14 años, correspondiente a los desempeños de aprendizaje señalados en el actual currículo educativo.

Ante esta realidad latente en el sector educativo, fue conveniente delimitar el problema: desde un plano global está el reto de la alfabetización; en lo nacional, la deficiencia de los instrumentos de evaluación, no fueron descentralizados, además no se consideraron ciertos criterios como la edad y el contexto del educando; y en lo local, en la institución educativa de Lambayeque Sara Antonieta Bullón Lamadrid, en la revisión de su programación anual, no se visualizaron experiencias educativas que estén orientadas a la mejora de la competencia literaria, ya que suelen utilizar para la comprensión de textos los libros de Antología Literaria o recomendación de obras clásicas, sin una mediación de por medio. Por eso, ante los desafíos suscitados, surgió la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de secundaria? En solución, se creó el programa educativo CreaLit para mejorar la producción de cuentos fantásticos. En apoyo, se abordaron los objetivos específicos que fueron medir el nivel de producción de textos narrativos y determinar la eficacia de CreaLit. Esto se sustentó en las teorías de la Didáctica de la literatura, mediante el cuento fantástico, el cual alberga elementos realistas, extraños e imaginarios (Todorov, 1980). En las subdimensiones están la Lingüística del texto (estructura y elementos del cuento narrativo), la Gramática (sintaxis y morfología) y la Pragmática (el contexto comunicativo).

Con lo anterior, el estudio se hizo relevante a partir de su aplicación que fue gestionada en talleres mediante el soporte de Zoom y Classroom, a favor de las estudiantes, quienes accedieron al material en cualquier momento constituyéndose de naturaleza flexible, una característica que incentivó el aprendizaje autónomo. También, en la búsqueda de antecedentes y problemáticas en diversas fuentes de información se identificó un vacío en las propuestas que se orientaron a la escritura de textos, principalmente en la elección de las lecturas, también en la desintegración de las estrategias para llegar al producto y la individualización en las dinámicas, sin considerar los momentos de creatividad, imaginación y diálogo. Esas causas, implicaron que el programa CreaLit desarrolle estrategias desde un enfoque experiencial, lúdico

y digital, todas integradas a un fin que fue la socialización del Libro cuentos fantásticos para que al ser presentados y publicados por las redes sociales otras comunidades educativas valoren la escritura de los adolescentes promoviendo el placer por leer y escribir cuentos fantásticos. También; el estudio presentó algunas limitaciones como el acceso a una infraestructura de calidad (señal de internet, materiales digitales, bibliotecas) y la didáctica docente (flexibilidad, creatividad y competencias digitales), debido a que muchas de las participantes no contaban con acceso a internet o también la señal por la localidad no era suficiente. Es por eso importante considerar dichos criterios para que el programa sea replicable a nivel institucional.

### **Revisión de literatura**

La información citada en este apartado de antecedentes pasó por una exhaustiva revisión bibliográfica. Se priorizaron las publicaciones que oscilaron entre el 2018 hasta el 2022. La investigación se basó en fuentes primarias extraídas de repositorios de universidades nacionales e internacionales y de diversas bases de datos (Proquest, Scopus, Scielo y Redalyc). La distribución de los antecedentes se ordenó acorde a las dimensiones del presente estudio: los tres primeros orientados a la producción de textos narrativos, los tres siguientes a la variable de inserción digital y los dos últimos a los textos multimodales.

En Lima, Valles (2018) desarrolló una investigación sobre el texto narrativo, especie de cuento en correlación a los procesos de escritura. La problemática se situó en la falta de iniciativa para la producción de textos literarios y la direccionalidad de las estrategias innovadoras y el uso de materiales didácticos. Con esto, se propuso el objetivo principal: lograr en los infantes una mejor capacidad de producción de cuentos. El diseño del proyecto se orientó a una investigación cuantitativa, con intervención de la plana docente para mejorar dichos procesos. Para obtener los resultados y la problemática se utilizó un FODA, al igual que un árbol de problemas. En los resultados se esperó mejorar las capacidades de producción oral y escrita de cuentos en los niños. En correlación con este estudio está la problemática: mejorar los procesos de escritura de textos literarios así contribuyendo a la alfabetización. Sin embargo, el estudio de Valles se orientó a un campo curricular o en seguimiento a la programación institucional, pero no se da a conocer qué es lo que se conceptualiza como escritura y qué estrategias motivadoras se va a escoger, sobre todo, aplicado en los niños de cinco años. Desde esta necesidad, se infirió que es necesario tener un enfoque de enseñanza de la literatura como también utilizar estrategias de manera integral, lúdica y digital.

En Huancayo, Bendezu y Orellana (2019) diseñaron un programa de creaciones fantásticas para estudiantes del último nivel de la secundaria del colegio 30168 “Señor de los Milagros”. La investigación fue aplicada, de método experimental y de diseño cuasiexperimental. La muestra se orientó a 55 estudiantes. En los resultados del pretest al grupo control arrojó la data de 76.9 % lo que cumplió con las expectativas de la investigación; sin embargo, en el otro grupo experimental no cumplió porque obtuvo un 23.1 %. Posteriormente, con el postest el 50 % obtuvieron altos resultados en la construcción de cuentos fantásticos; mientras que el grupo que tuvo bajo porcentaje, con la aplicación del programa se llegó a un 50 %. Es así que los estudiantes tuvieron como resultados la mejora en las categorías gramaticales, las propiedades del texto, el uso de conectores cronológicos o temporales y el uso de estrategias motivacionales y de composición propuesto por Gianni Rodari. El estudio de Bendezu y Orellana se relaciona con la presente tesis en la elección del tipo de subgénero narrativo. Sin embargo, la diferencia es en la metodología y las bases epistémicas en las que se sustentó el programa, ya que CreaLit se orienta a la teoría sociocognitiva, pragmalingüística, sociocultural

y la inclusión del campo digital. Asimismo, en las estrategias consideradas de Gianni Rodari incitan a la animación literaria como parte de la creación de textos narrativos, sin embargo, no hay una secuencialidad de acceso, apropiación y socialización del producto, en otras palabras, no hay una conexión procedimental del proceso de producción.

En Colombia, a través de la revista científica *Dominio de las ciencias* se publicó la investigación teórica y reflexiva de Ramírez (2020) cuya mención es destacar la narratología como mediación didáctica en la educación superior. El objetivo fue una revisión sistemática de la literatura (RSL) basado en las anteriores y posteriores publicaciones sobre la didáctica de la literatura y el impacto de esta en la educación. La conclusión del análisis epistémico da a conocer el valor que tiene el docente en utilizar los textos literarios con fines críticos. Asimismo, rescató que la literatura se debe usar para propiciar espacios de divulgación, donde se construyan nuevos conocimientos, mejoren la interpretación, argumentación y producción textual. En perspectiva, los conceptos relacionados a la narratología fueron considerados en la fundamentación teórica del programa educativo, desde la utilización de lecturas originales en relación a los autores Julio Cortázar, Jorge Luis Borges y Horacio Quiroga. De esta manera se buscó que el estudiante recree situaciones significativas fantásticas a partir de la experiencia con la producción literaria de dichos autores. También en la divulgación se orientó a los procesos de investigación en la planificación del cuento fantástico. Aunque la investigación de Ramírez solo es una reflexión de bases teóricas, y no ingresa a la aplicación de la teoría.

En Colombia, específicamente en Chía, se realizó una investigación por parte de González y Villareal (2018) quienes elaboraron un proyecto relacionado con la lectura y la escritura, a través de la implementación de herramientas digitales en estudiantes de 12 a 15 años. La problemática surgió en el año 2014 y 2015 donde los estudiantes en la prueba SABER obtuvieron bajos porcentajes de efectividad en las competencias del área de Comunicación. En respuesta, se diseñó un nuevo programa que incluyó la tecnología en la comprensión y producción de textos. Según los resultados, los adolescentes mostraron un nivel medio (75 %) en la elaboración de textos guiados por la pauta estructural narrativa; los elementos de cohesión, coherencia y adecuación; y ortografía. Lo anterior fue referencia en las bases teóricas del estudio conocido como enfoque de la enseñanza de la literatura mediante el uso de las disciplinas del lenguaje: gramática y ortografía, incluyendo las normas de textualidad de Beaugrande y Dressler. Y en cuanto a los objetos de estudio: lectura y escritura, también formaron parte de la problemática encontrada en el estudio con el pretest, donde las estudiantes no leían cuentos ni tampoco sabían producir cuentos, a causa de que la programación curricular de la institución no consideró temas literarios para las estudiantes de segundo de secundaria. A pesar del alcance del estudio de González y Villarreal es importante revelar que su estudio no utilizó dinámicas de participación grupal, tampoco la tecnología formó parte de la elaboración del producto, solo fueron herramientas sin fin educativo. Ello sí se consideró en el programa educativo CreaLit con el uso de Picasart y Book Creator.

En España, Aguirre (2019) realizó una investigación referente a la escritura creativa y la intervención tecnológica. El objetivo fue reflexionar sobre las herramientas en línea con una mirada de instrumento de apoyo o recurso facilitador, así el estudio partió del conocimiento de la metodología de trabajo en la institución educativa Odessa College de Estados Unidos. El enfoque fue cualitativo y de tipo exploratorio a través de la recolección de datos de fuentes primarias: encuesta a 68 docentes. Posteriormente, se analizaron las respuestas a partir de tres criterios: conocimiento, uso y opinión de las herramientas en las clases en línea (el foro de discusión, el diario de clase, el blog y la wiki). En la reflexión constante del estudio, se llegó a la conclusión de que los docentes sí utilizan las herramientas en línea en la escritura, sin

embargo, no se sienten seguros con la utilización de estas, por eso se debe capacitar al personal educativo con el fin de mejorar la eficiencia en la enseñanza. En el contexto peruano, a partir del diagnóstico del problema institucional, el colegio contaba con salones de cómputo, sin embargo, los docentes de Comunicación realizaban sus clases virtuales mediante fichas que se enviaban por alguna red social ya sea WhatsApp o Facebook. Y en la presencialidad utilizaban herramientas tecnológicas convencionales como pizarra y plumón, además de los libros otorgados por el Estado. Con esta contextualización, el programa educativo CreaLit se desarrolló de forma virtual teniendo como soporte Classroom que funcionó como un aula.

En Colombia, Romero, Rojas y Pedroza (2019) realizaron una propuesta educativa cuyo objetivo fue potenciar la competencia comunicativa a partir del uso de imágenes acompañadas de soporte digital. Desde el contexto educativo, los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Estrella del Sur fueron la población, quienes arrojaron algunos datos previos como la deficiencia en el uso de las TIC y el desconocimiento de los procesos de lectura y, en consiguiente, ineficiente escritura. La metodología que se propuso inició con el recurso de la imagen para acceder a la información y explorar el conocimiento; luego, se generaron actividades que dieron forma al pensamiento a través de gráficos; posteriormente, se alcanzó la producción y se concluyó con los ejercicios prácticos sobre análisis pictórico, fotográfico y cinematográfico. En suma, los talleres del programa comenzaron con la formulación de hipótesis mediante el análisis de portadas; posteriormente, en la reproducción de cuentos se generó una escritura experimental guiada por la ilustración adaptada del cuento fantástico Rosamunda de Carmen Laforet. Al igual el producto se orientó a un libro digital de cuentos fantásticos el cual abarcó portadas digitales, en 3D y vídeos de promoción al libro incluyendo lo audiovisual.

En Korea, Kang (2022) tuvo como objetivo investigar a profundidad sobre dos temáticas importantes, una de ellas es la competencia comunicativa, y la otra, los textos multimodales, en estudiantes adolescentes de lengua inglesa. Ellos produjeron textos narrativos y argumentativos, además pasaron por entrevistas, grabaciones de vídeo con notas de campos y ciertas herramientas. En cuanto a los resultados sobre la redacción de dichos textos, se conoció que se guiaron por la conciencia del público a quien se dirige el escrito, también el conocimiento sobre el género. Asimismo, concluyó que es importante que la pedagogía incluya prácticas de composición multimodal, un reto sugerente para posteriores estudios. En la presente tesis hubo un diagnóstico previo que formó parte del instrumento aplicado a las estudiantes de segundo grado de secundaria donde se identificó que la mayoría de las estudiantes no conocían la estructura, los elementos y las técnicas necesarias para producir un cuento, sin considerar la especie. Ello repercutió en el análisis de los datos, ya que todas alcanzaron un nivel de inicio y proceso. Con respecto a lo anterior, tiene similitud con el estudio de Kang, desde el horizonte de que todo estudiante que comience a producir un nuevo texto debe conocer el género, su modalidad y sus características. Pero también se distancia en la población y los propósitos, ya que CreaLit se orientó a un público adolescente de lengua española y los textos seleccionados con implementación tecnológica fueron fantásticos.

En Finlandia, Nissi y Lehtinen (2022) realizaron una investigación que buscó examinar la escritura colaborativa en consultorías y capacitación a partir de la organización donde se promuevan actividades de discusión colectiva utilizando las tecnologías para la escritura digital. Los resultados mostraron que la escritura se gestiona mediante el acceso, la publicidad y la práctica organizacional. Asimismo, el artículo concluye con la importancia de incluir las tecnologías en los procesos de escritura, pero esto no debe estar aislado de la interacción social contextualizado. Dicho antecedente se relaciona con el programa educativo CreaLit debido a

que los talleres se orientaron al acceso de la información narrativa, además las estudiantes estuvieron en constante lectura individual y colectiva con textos de género narrativa, especie fantástica, generando la familiarización y adquisición del código literario. La diferencia fue en la parte aplicativa, ya que la población del estudio de Nissi y Lehtinen fue en una modalidad presencial mediante el uso de lecturas digitales, en cambio, CreaLit fue totalmente virtual, donde se utilizaron medios digitales como celulares, en algunos casos, o computadoras, en otros. Ello se orientó para el soporte de enseñanza mediante Zoom, como también el uso de las herramientas digitales incluidas en el proceso de producción del cuento fantástico.

Además de los antecedentes, ya registrados, fue conveniente detallar las bases teóricas en las que se sustentó la presente tesis. Se destacó una brecha investigativa referente a la didáctica de la literatura fantástica y de género narrativo desde los años 60 hasta el 2020, después de ello los estudios solo se orientan a temas de análisis de películas, obras teatrales, entre otras, ocasionando un vacío en la didáctica de la literatura. Por tanto, las bases teóricas que se leerán, a continuación, siguen una vigencia dentro del marco educativo, de la carrera y de la disciplina de la literatura.

### ***El texto como unidad comunicativa***

La Real Academia Española (2021) en sus definiciones tiene como resultados seis entradas para la palabra texto: la primera se orienta al enunciado o conjunto de estos orientados a lo oral o escrito; la segunda, se refiere a una cita ya sea textual o directa de algún fragmento de obra oral o escrita; en la tercera, cambia su conceptualización y se aleja del campo semántico para orientar a la sentencia de la Biblia; en la cuarta entrada, se distancia de las dos primeras, ya que tiene como relevancia al soporte del texto que puede ser manuscrito o impreso; en la quinta, se define como libro de texto y en la sexta se orienta a los paratextos como el tipo de letra y tamaño. Si se analiza desde una perspectiva conceptual, la palabra texto al igual que sus semas han ido variando de forma diacrónica, pues anteriormente se tenía como prioridad al texto oral, ahora a lo escrito, pero no solo ello, sino que, desde la semiótica, el análisis del discurso, entre otros enfoques y disciplinas estudian al texto a partir de diversas perspectivas: sociales, culturales, artísticas, axiológicas, políticas, etc.

Quezada (1991), en su libro *Semiótica generativa*, define al texto como algo acabable que trasciende en lo social y cultural; además, resalta el valor del discurso, en otras palabras, se intenta dar a entender que todo texto está formado por sintagmas que en su conjunto y proceso realizable van configurando diversos discursos, los cuales tendrán interpretación en un lector crítico o en una determinada sociedad. Incluso, Benveniste, por los años 60, ya comenzó a indicar que texto no es igual a discurso; el primero es un producto, mientras que el otro es un proceso. Loureda (2003) orienta al texto a un campo más comunicativo, pragmático y estructural. Además, indica que hay géneros y delimitaciones idiomáticas, propias del sistema o el código lingüístico. Las frases, sintagmas, oracionales se delimitan por la sintaxis, la gramática, la ortografía que orientan a una correcta escritura; mientras que la semántica y la pragmática se orientan a otras propiedades como la adecuación, la intertextualidad, la pertinencia que según Beaugrande y Dressler (1997) los concibe como propiedades textuales. Y para la fundamentación del programa de tesis se seleccionaron las propiedades de carácter textual como la cohesión (interconexión entre las secuencias de la oración con la superficie textual) y coherencia (conexiones conceptuales a nivel local y global), además de las de carácter sociolingüístico: la situacionalidad e intertextualidad (conocimiento previo que tiene el lector

de otros textos), incluyendo uno computacional que es la informatividad (información relevante que un lector encuentra en un texto).

En cuanto a las tipologías textuales se consideró a Loureda (2003) quien, en su libro *Los tipos de texto*, en el tercer capítulo afirmó que “los textos son hechos individuales, pero no absolutamente singulares” (p. 30). Aquello se aclara en unas líneas después aludiendo a que todo texto tiene características universales, reconocibles y que eso no lo hace singular, sin embargo, tiene elementos particulares que lo distingue de otro texto, a lo que se denominan tipos. Desde ahí se hace una pausa y división complementaria de género y tipología. En las características universales se rescata la funcionalidad, cuyo propósito es dar sentido a las palabras, son de proyección y están en los actos del habla. Por ende, al ser de carácter universal el género significa un pacto o un acuerdo intrínseco entre los locutores (creador y lector). Cuando se lee un cuento, se entiende que es un texto narrativo porque hay ciertos valores que determinan su estructura como el uso de personajes, narradores, conflictos, escenarios, por ello se entiende que un cuento es narrativo y no lírico. Loureda rescata once géneros: conversación, aparte, charla, chat, coloquio, debate, discusión, entrevista, murmuración, regateo y tertulia. Y en el campo de la didáctica, se rescata la clasificación de Werlich mediante los textos narrativos, los descriptivos, los expositivos, los argumentativos y los instructivos.

### *El cuento fantástico para la creación literaria*

La aparición del cuento inicia en las primeras décadas del siglo XIX y culmina en 1925. Los máximos representantes fueron Nathaniel Hawthorne y el escritor del terror Edgar Allan Poe. Posteriormente, este tipo de subgénero se fue fraccionando, dando origen al cuento moderno, contemporáneo, el microcuento y las minificciones (Zavala, 2017). A precisión del estudio, se siguió una tendencia de cuentos modernos el cual tiene un inicio anafórico (no se precisa ni detalla, solo se da continuidad a la historia), el lenguaje es irónico en pocas ocasiones sarcástico y tiende a generar humor en el lector; así también se usa la intertextualidad. Asimismo, algunas estudiantes se orientaron a tendencia de cuento posmoderno donde se rompe con la línea temporal, secuencial y los elementos de la narración. El espacio puede estar fragmentado en varias escenas y secuencias, lo que genera la interactividad entre la acción de un personaje y la información que brinda. Incluso, este tipo de cuento tiende a relacionarse con lo audiovisual, ya que se prestan para dar realidad a una nueva ficción. Un claro ejemplo de esta estructura es el escritor Jorge Luis Borges, quien hace una literatura dicotómica, historiográfica y metafísica (Zavala, 2017).

El cuento se define como narrativa breve con ficcionalidad diversa: realista, fantasiosa, de suspenso o analítica (Propp, 1998). Propp menciona que los elementos del cuento se visibilizan en la narrativa maravillosa, donde la fantasía se junta con la ficción para dar relevancia a la vida imaginativa de los agentes de acción y el conflicto. Wundt (citado por Propp, 1998) indica que tiene siete géneros. Primero es el cuento-fábula mitológico. Segundo, cuento maravilloso puro. Tercero, cuento y fábulas biológicos. Cuarto, fábulas puras de animales. Quinto, cuentos sobre el origen. Sexto, cuentos y fábulas humorísticas. Y séptimo, fábulas morales. Sin duda es una clasificación más extensa y clásica de la narración, sin embargo, Propp menciona que algunos de ellos podrían fusionarse, ya que un cuento no siempre estará sujeto a una categoría en específico. Todorov (1980), en su libro *Introducción a la Literatura Fantástica*, cita a Frye con la teoría de los géneros narrativos. Él compone a dos clases o tipos de textos: el de orden teórico y el de carácter descriptivo. En su modelo destaca a la narración como el criterio de los modos de ficción, aquello que se subdivide en mito, cuento de

hadas, mimético elevado, mimético bajo e ironía; luego indica que hay un segundo criterio que es la verosimilitud: hacer creíble la ficción.

Entre las clasificaciones modernistas, se rescata el cuento fantástico para Soloviev, citado por Todorov *et al.*, como una posibilidad externa y probabilidad interna. Asimismo, Montague precisa que lo fantástico es una puerta estrecha entre la posibilidad de revelar el ser irreal y suscitar una explicación natural. Reimann citada por Todorov *et al.*, utiliza la palabra héroe cuyo término alberga un ser real e ideal, alusivo a una ironía según la clasificación de Frye, considerando la subsistencia de dos mundos: natural y fantástico. Así también, Todorov (1980) rescata tres conceptualizaciones: el misterio y lo inexplicable que forman parte de la vida real, donde se prioriza lo visible y lo externo, alterando lo cotidiano. Los escritores que tienen mayor relevancia en este tipo de cuento son Jorge Luis Borges, quien inventó la literatura fantástica (Miras, 2017) y Julio Cortázar. Dichos autores fueron referentes de lectura e informatividad en el programa educativo CreaLit.

Los estudios sobre el cuento fantástico comenzaron en el siglo XX, sobre todo, con la producción literaria y reflexión de ciertos literatos como Kafka, Borges, Allan Poe, entre otros. Pero, como todo avance, necesitaba de su conceptualización, de darle forma al contenido, por ello, ciertos narratólogos y literatos comenzaron a definir el género fantástico, entre ellos se destaca Todorov, aunque también hubo otros. Hellens (citado por Sánchez, 2018) critica la concepción de buscar conceptos a lo fantástico, más bien propone que es una nueva sensibilidad ante el mundo; una nueva interpretación de la realidad, entendido desde la relatividad y las visiones actuales del mundo (Roas, 2001). A pesar de esta noción contundente, Callois (citado por Sánchez, 2018) divide a lo fantástico como construcción ficcional pura cuya característica está en la fusión de los espacios reales con los irreales desde una explicación racional de la trama. Y, en su complementariedad, González (1984) lo caracterizó como aquello que afecta a la historia (el saber contar) donde la identidad del personaje está en constante transformación, donde el ambiente se podría situar en un evento maléfico o trágico.

Con el avance de la literatura y la forma en cómo escriben los cuentos y la prevalencia de lo fantástico en todo momento de la construcción ficcional es que ciertos teóricos rescatan el valor de la mimesis o conocido como la imitación de ciertos estilos, referentes o intertextos para dar continuidad a la creación poética o narrativa. Ricoeur (2004) clasifica a tres mundos en la construcción del contexto narrativo: el mundo del autor, el mundo del texto y el mundo del lector. En este párrafo se detallará el mundo del texto, en el cual hay ciertos elementos narrativos adaptables a la evolución del cuento, entre ellos el fantástico. Cuando se enuncia los mundos del texto se alude a la teoría de los mundos posibles, y ahí se destaca la clasificación de Traill (citado por Lomeña, 2013) quien se basa en la teoría de Todorov para clasificar a los estilos fantásticos: disyuntivo, ambiguo, fantasía, sobrenatural y paranormal. La clasificación de lo disyuntivo se orienta a que hay una brecha marcada entre el mundo real y el imaginario o fantasioso; a diferencia del ambiguo, donde se sumergen, comparten realidades similares y es algo confuso para el mundo del lector. El que se destaca en dicha clasificación es el de la fantasía, donde el mundo imaginario sobrepasa los límites y al leer el mundo del texto, el lector sobreentiende que dichas ficcionalidades no existen o no se asemejan a su propio mundo. En lo sobrenatural, los personajes recaen en eventos sobrenaturales, mientras que lo paranormal es distinto, ya que el efecto está en justamente hacer que algo terrorífico se entienda como algo natural. Es ahí donde sobresalen los cuentos de terror.

A raíz de la teoría comprendida, el programa educativo CreaLit siguió una línea específica de cuentos, enmarcado en el moderno, sobre todo, por los elementos narrativos comprendidos y las características funcionales, narrativas y experimentales aplicadas al desarrollo de los talleres. Zavala (2007) distingue al cuento moderno como aquel que tiene un tiempo subjetivo, relativo y se relaciona con los eventos que realizan los personajes, no tanto con el discurso externo de la narración, sino con la secuencialidad de la historia. En relación con ello, el espacio es antirrealista, se aplica la clasificación de Traill, donde el mismo lector identifica qué elementos de ese espacio no se adaptan a los esquemas mentales de su mundo. Sin duda, los personajes, se construyen, modelan y caracterizan a partir de su objeto o deseo, en otras palabras, desde el conflicto de la historia. Y el narrador se adapta a diversos niveles, focalizaciones y perspectivas, ya sea un narrador omnisciente, como también uno protagonista. Todo ello aterriza en un final que tiende a ser abierto, sin conclusiones, con prioridad al suspenso y que el mismo lector termine de recrear la historia generando sus propias interpretaciones.

### ***Programa educativo CreaLit: El modelo sociológico, pragmalingüístico, didáctico y digital***

El modelo propuesto en el 2003 por el Grupo Didactext tiene como prioridad lo didáctico, ya que formulan la intervención de los docentes mediante la secuencialidad de fases de composición de textos, a través de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. En lo sociológico considera a la teoría de Bajtín, quien formula que lo externo influye en la estructural mental. Por ello, se estipula la importancia de los contextos de producción que como ya se han definido desempeñan un papel universal, de reconocimiento, de recepción y percepción de los textos. Aquello lo realiza el individuo mediante la secuencia de procesos y el uso de estrategias de escritura que se adecúen a ese género textual, mediado por contextos sociales. Es así que en esos procesos individuales interviene la memoria, la motivación intrínseca y extrínseca, las emociones y el uso de estrategias instruidas o preaprendidas como son las cognitivas y metacognitivas. En las estrategias de composición de textos se resaltan en la investigación del 2003 solo cuatro: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Para la investigación del 2015, añaden dos más: edición del texto (leer para publicar) y presentación oral (leer para enseñar). Este modelo sirvió de fuente para las fases de escritura creativa, lúdica y experiencial que CreaLit propuso: acceso al conocimiento narrativo (vínculo del texto narrativo con la mente del estudiante), planificación (producción esquemática, procedimental y cognitiva basándose en los cuentos fantásticos), textualización (proceso lúdico, adaptativo y recursivo del cuento fantástico), edición ilustrativa (preproducción del cuento fantástico mediante la vinculación de herramientas digitales), presentación (ensamblaje del texto narrativo a través de soportes virtuales) y socialización (involucrar el contexto, la situacionalidad y los lectores que forman parte de una comunidad, en este caso, educativa).

Como aporte a la teoría de Didactext está el campo digital, cuya amplitud tiene una prioridad dentro de la alfabetización. Es así que Sancho (2011) la define como “cuerpo de conocimientos que, además de utilizar el método científico, crea y/o transforma procesos materiales” (p.10). Asimismo, Mecklenburguer (citado por Sancho, 2011) precisa que “las clases son inventos tecnológicos diseñados para llevar a cabo una tarea educativa” (p. 12). Estas dos citas consideran que toda tecnología parte de un conjunto de conocimientos que no actúa bajo una falsedad o involuntariedad, más bien se planifica, se prepara, se ejecuta y se replantea. Y en el contexto de la globalización y de la educación remota y virtual, se resalta el uso de estrategias digitales o TIC que ayuden a la mejora de la calidad educativa, denominándose



nuevos espacios de aprendizaje (Ferreiro, 2006). Además, Belloch (2012) la sintetiza en sus fines: almacenar, recuperar y comunicar la información. Bloom en 1950 resalta seis habilidades del pensamiento (inferior y superior): recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; en adaptación a ello Churches (2009) menciona que la inserción tecnológica permite crear, evaluar e innovar en los nuevos ámbitos de aprendizaje a raíz del uso digital. En consiguiente, se debe priorizar el desarrollo de la competencia digital, cuyas dimensiones son fluidez tecnológica, el aprendizaje-conocimiento y la ciudadanía digital (Jaurilaritza, 2012). A causa de ello, el programa educativo priorizó el uso de herramientas digitales como Picsart inmerso en la dimensión de edición ilustrativa y BookCreator en la dimensión de socialización para la elaboración del libro de Cuentos fantásticos.

Swarts (2016) considera que las tecnologías digitales en el uso de la escritura tienen un cimiento físico, en otro sentido, todo proceso inicia en la planificación, la cual debe ser experimental, pero ello no impide que se utilicen otras tecnologías que tengan un papel de intermediario. Asimismo, indica que en la parte laboral los usuarios tienen a utilizar la tecnología de diversas formas, ya sea para entretenerse, enviar algún correo, informarse y redactar sobre algo o realizar proyectos de investigación de forma colaborativa considerándose como una escritura digital. Nissi y Lehtinen (2022) son consistentes al afirmar que las tecnologías digitales influyen en la práctica del escrito desde lo material y social. Uno de los elementos es el acceso donde los participantes observan, interactúan y monitorean el proceso del escrito, pero ello se repotencia con la inserción de la tecnología que se adapte a dicha producción. Y una de las ventajas es que permite su transmisión a partir de la publicación en revistas, libros o blogs donde la comunidad investigativa o el público en general pueden acceder gratuitamente al material. Todo lo anterior, en la actualidad, se le conoce como cultura digital (Chaverra, 2016). En ello se incluyen los textos multimodales que involucran el uso de texto, imagen, audio, vídeos, entre otros elementos que convierte la escritura en un metalenguaje permitiendo que el receptor comprenda de mejor forma el mensaje (Kress, 2010).

En un compendio de investigaciones referentes a la lectura y la escritura en contextos de cultura digital resalta Sánchez (2021) donde cita a la coautora Lluçh quien reitera la figura de los booktubers como mediadores de la literatura, al igual que cita a Tabernero que introduce el término de booktrailer con un hipertexto audiovisual, donde el texto se fusiona con el audio, la imagen en movimiento, los efectos visuales y sonoros, más los actores que escenifican los acontecimientos contados en la obra. Desde esta perspectiva, se denota que las tecnologías se están utilizando con fines educativos para impulsar la literatura a mayor escala, adaptativa a las necesidades actuales. Asimismo, desde el interés de la investigación, el programa CreaLit utiliza en el desarrollo de los talleres lecturas digitales, multimodales, al igual que la presentación de vídeos tutoriales, cortometrajes como *Metamorfosis* y *La casa tomada* con fines demostrativos y lúdicos para que las estudiantes después de leer el texto en formato digital se orienten a una visualización más dinámica e hiperrealista de la historia. Ello motiva no solo a la imaginación, sino también potencia la capacidad interpretativa. Finalmente, el producto del programa es la construcción de un libro digital con elementos multimodales como la inserción de portadas, redacción de los cuentos, la reproducción del audio y los accesos libres al material para la respectiva socialización.

### ***Enfoque sociocultural y narratológico para la producción de cuentos fantásticos***

La teoría de Vygotsky (1978) fue constituida mediante ciertos horizontes: medir el desarrollo o evolución progresiva del conocimiento; el uso de la interacción con otros como estrategia de aprendizaje y socialización; se basa en problemas del contexto o intereses colectivos para entablar temáticas de acción social; y el lenguaje es el intermediario entre los niveles de progresión en el aprendizaje. Bakhtin (1981) menciona que el aprendizaje se orienta a los discursos, estos se definen como procesos en acción, no acabados y que están en constante producción de contenidos. Y es por eso que se da a conocer la relevancia del pensamiento propio o crítico, ya que lo que se lee, se escribe se basa en otros, pero la autenticidad y originalidad parte de ese conocimiento significativo procesado por la memoria desde un aspecto personal. Además, la naturaleza dialógica radica que el pensamiento se construye entre el punto medio del sujeto y los otros; por eso que, si los futuros estudios se orientan a mejorar la alfabetización, desde la teoría sociocultural, se deben establecer prácticas de interacción social donde se fortalezca la escritura generando que el texto se convierta en un proceso y producto acabado con significación.

Kalman *et al.*, (2003) desarrollaron una investigación orientada a la teoría sociocultural que proviene de Vygotsky (1978), como es el acceso, la participación y la apropiación en situaciones de escritura. Como parte del acceso, es rescatable la función de la escuela para lograr esas metas de aprendizaje. Los autores indican que este espacio sociocultural y educativo es un lugar privilegiado porque se accede de forma cognitiva y procedimental a los sistemas u otros códigos: leer y escribir. Por ende, la teoría sociocultural pone atención al proceso de aprendizaje en contextos de participación social o colectiva, pues en ambientes de integración es que se mejoran los procesos. Por ello, las actividades de lectoescritura deben considerar algunos aspectos como: las concepciones de las personas sobre leer y escribir; las motivaciones, las emociones, los gustos e intereses personales y la disposición para ser parte del círculo de interacción. Como tercer punto está la apropiación, donde las prácticas de lectoescrituras se vuelven gratificantes cuando el participante interactúa con otros escritores, lectores y especialistas, cuyo medio de conexión es la lengua oral, desde su funcionalidad y capacidad de persuasión.

La narratología es la ciencia encargada de la narrativa poética. Y como toda ciencia tiene su propio objeto de estudio, en este caso, el relato. Estas cuestiones son resueltas desde el plano técnico, semántico y sintáctico de la triada: narración, relato e historia (Pozuelo, 2003). Para entender al discurso narrativo, es necesario explicar el concepto de ficción y ficcionalidad. El Diccionario de la lengua española (2001) define a la ficción como acción y efecto de fingir. Desde el punto de vista de Gómez (2001), no debe ser concebida como no real sino como lo real y por medio de ella se crean otras realidades. En el proceso de construcción narrativa, Gómez (2001) destaca el papel del narrador, aquel que ejerce una independencia dentro de la trama, y es preciso en todo el transcurrir de la narración, en coherencia con el relato. Según Garrido (1996), hay tipos de narrador: el omnisciente (narrador que forma parte del relato) y el solapado (narrador que forma parte de la historia, desde un foco externo y oculto). Genette (1989) divide al tiempo en tres partes: el orden (presente), la retrospectión (pasado) y la proyección (futuro). Y en la narración es conveniente precisar el espacio, cuyo campo físico o ficticio es donde se desarrolla la línea narrativa de la historia (Garrido, 1996).

En apoyo a la narratología, Bal *et. al.* (1990), en su libro *Teoría de la Narrativa* (una introducción a la narratología), considera a los actores como actantes, aquellos que tienen una acción en el transcurso de la historia, guiados por un dador y un destinatario que tiene un objeto

o deseo para alcanzar ciertos propósitos. Pero, también hace una distinción con los personajes, algunos configurados desde la parte interna de la historia llamados protagonistas que pueden ser oponentes o ayudantes, como también otros que están fuera de la trama, considerados como accidentales o secundarios. Bal et. al, (1990) definen a los personajes como aquellos que tienen vida en la narrativa, sienten, lloran, y tienen sentimientos y pensamientos, por eso critica a los conceptos de que un personaje difiere de la persona, cuando es la persona recreada concebida como personaje. En el siguiente elemento narrativo como es el tiempo, lo orienta desde la cronología y la temporalidad, es la sucesión de las acciones o los hechos. Otro elemento son los lugares, aunque Bal et. al. (1990) solo considera al lugar físico, aquello cercano a la realidad del lector, y ello lo distingue del espacio, el cual forma parte del texto. En cuanto al uso de la focalización por parte del narrador, menciona que puede ser desde una perspectiva interna o participativa, como también externa o ajeno a la trama.

### ***El proceso recursivo de la evaluación en la escritura desde el nivel secundario***

La producción textual se define del currículo como un proceso reflexivo que se adecua y organiza a los diversos tipos de textos considerando los contextos de producción y el propósito comunicativo; además rescata a la fase de la revisión como proceso recursivo de mejora (Ministerio de Educación, 2016). Asimismo, prioriza la interacción entre el sujeto creador, el lenguaje utilizado y el mundo que le rodea. Y en sus características se indica que la escritura es social, cognitiva y estética. En sugerencia, la textualización se convierte en un proceso que se sustenta en el enfoque comunicativo-textual, cuyos estudios derivan desde los funcionalistas quienes consideran a la lengua como uso en contexto, siendo un valor importante en la interacción y la comunicación (Coseriu, Azáceta y Albéniz, 1981). También la expansividad de interpretación y configuración del texto en contacto con otros, cuyos actos permiten la intertextualidad y la generación de ideas para una posterior escritura (Cassany, 1989). Además, hay un acercamiento del autor con el lector ideal a través de la obra, aquel que tiene estilo, tipologías, moldes estructurales e intencionalidades (Krashen, 1891; Van Dijk, 1983; Beaugrande y Dressler, 1997).

Otro criterio importante en la evaluación de la escritura es el denominado “gramática útil” (Cassany y Lomas, citados por Gutiérrez, 2010, p. 11). Este se entiende como el material de refuerzo o complementario que se le da al estudiante para que considere las propiedades y normas textuales al momento de redactar y revisar el texto. Mejor dicho, contiene aspectos de la gramática, la sintaxis, la coherencia, cohesión y adecuación. Y según el actual currículo educativo aquello se orienta a la retroalimentación. Por tanto, orientar la escritura solo a momentos o fases eso no permite tener un panorama de la evolución del estudiante en cuanto a la adquisición de un nuevo código como es el escrito. E incluso dar un tiempo de presentación es un error, si el docente no ha guiado el proceso de construcción, de lo contrario, los textos tendrán baja calidad científica, creativa y lingüística.

Álvarez (2010) precisa que la evaluación de la escritura se dirige a una actividad académica. Todo estudiante por acuerdos convencionales sabe que va a ser evaluado, y cuando hay un puntaje de por medio, pues el esfuerzo es mayor. Sin embargo, orientar la escritura, la evaluación a esos horizontes genera que los estudiantes no se apropien de la habilidad comunicativa y menos de ser un escritor por pasión, como ya decía en sus escritos del Zorro de arriba y el Zorro de abajo de José María Arguedas. En el sistema educativo, por más que se alinee al enfoque comunicativo textual, todavía se considera la propuesta base de Flower y Hayes (1980, 1981) de las tres etapas: planifica, redacta, revisa. Y si evalúan este proceso es ir desde el inicio hasta el final, pero no cumplen una característica de la escritura que lo considera

Cassany en su libro *Describir el escribir*, la cual es la recursividad. En mejora de ello, Gutiérrez citado por Gutiérrez (2010) detalla una nueva propuesta: planifica, primera redacción, revisión por parte del educando, redacta de forma provisional, revisa el docente, luego se genera una revisión del estudiante y, finalmente, una redacción definitiva. Y la evaluación se orienta a dos tipos: heteroevaluación y autoevaluación ocasionando el desarrollo de la metacognición y la interacción entre docente y estudiante.

## Materiales y métodos

CreaLit siguió la metodología de enfoque cuantitativo. El tipo de investigación fue aplicada, cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1995) de preprueba y posprueba (Hernández, 2014). A modo de precisión, se presenta la gráfica del diseño:

$$\begin{array}{cccc} G_1 & O_1 & X & O_2 \\ G_2 & O_3 & - & O_4 \end{array}$$

- G1: Grupo experimental del 2do grado C y F de nivel secundaria
- G2: Grupo control del 2do grado D y F de nivel secundaria
- O1: Aplicación del pretest al 2do grado C y F de nivel secundaria
- O2: Aplicación del postest al 2do grado C y F de nivel secundaria
- O3: Aplicación del pretest al 2do grado D y F de nivel secundaria
- O4: Aplicación del postest al 2do grado D y F de nivel secundaria
- X: Estímulo al grupo experimental (Programa educativo CreaLit)

Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio solamente es posible si el investigador delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra (Hernández, 2014). La población del estudio fueron las estudiantes del segundo grado de secundaria, matriculadas en el 2022 en la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid. La muestra estuvo constituida por los grados de segundo C, D y F, por cada aula un total de 34 estudiantes, en total, 102 estudiantes. Mientras que el muestreo fue no probabilístico/intencionado o razonado (Sánchez, 2019) y se seleccionó bajo el criterio de accesibilidad: red de internet, dispositivo digital y voluntariedad. Por lo cual se obtuvo entre el grado de segundo C y F un total de 44 estudiantes (grupo control y experimental en el pretest) y 18 estudiantes (grupo control y experimental en el postest).

El instrumento para la recolección de datos fue el cuestionario escrito el cual tuvo una duración de 90 minutos, cuya técnica fue la encuesta. La aplicación fue en los días 05, 12 y 13 de mayo de 2022. Este documento confidencial pasó por validación de jueces, un total de 7 magísteres del campo de la educación a nivel escolar y universitario. Entre sus estudios se resaltaron maestrías en Docencia y Gestión Educativa, Psicología Educativa, Docencia y Gestión universitaria con diplomados en Razonamiento verbal, Literatura con mención en Estudios Culturales, mención en Psicopedagogía y en Dificultades de Aprendizaje; diplomados en Animación lectora, Coaching educativo y certificación como Educadora Google-Nivel 1; Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Todos enumeraron el instrumento con una calificación de 4 (nivel muy alto) lo cual se rectificó con la V de Ayken donde se obtuvo un 99 % de validez tanto en los criterios de coherencia, cohesión y relevancia, en términos de resultados a escala fue aprobado para la prueba piloto. Posteriormente, estuvo la prueba de confiabilidad, en el que se utilizó el Azz de Cronbach donde se obtuvo un porcentaje de

confiabilidad de 0.7 % con denotación alta. Las dimensiones del instrumento fueron seis: acceso al conocimiento narrativo, planificación, textualización, edición ilustrativa, presentación y socialización; los indicadores fueron 15 y el total de ítems fue 27, ello se especificó en la Tabla de Operacionalización de Variables, en correspondencia con la Matriz de Consistencia.

**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems		Opción de respuesta				
					a	b	c	d	e
<p>VD: producción de textos narrativos</p> <p>Según la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (citado por Chinga, 2012) “el texto narrativo hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman en una cadena progresiva, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información; relata hechos vividos por un personaje real o imaginario en un cierto periodo de tiempo, ya</p>	<p><b>Acceso al conocimiento o narrativo</b></p>	<p>Formula hipótesis o predicciones a partir del paratexto.</p>	<p>I1: Observa el título y la ilustración y realiza anticipaciones sobre la posible historia del cuento.</p>	<p>Basándote en la ilustración y el título, ¿sobre qué tratará el cuento?</p>	<p><b>Inicio</b> (menciona al menos una hipótesis)</p>	<p><b>Proceso</b> (menciona al menos dos hipótesis)</p>	<p><b>Logrado</b> (menciona al menos tres hipótesis)</p>		
			<p>I3: Reproduce información explícita del cuento leído.</p>	<p>¿Qué acontecimientos importantes ocurren en el cuento?</p>	<p><b>Inicio</b> (considera sucesos del cuento narrativo de forma generalizada)</p> <p><b>A, B</b></p>	<p><b>Proceso</b> (considera sucesos del cuento narrativo con algunas precisiones en las acciones de los personajes)</p> <p><b>C</b></p>	<p><b>Logrado</b> (considera sucesos del cuento narrativo con precisión estructural de las acciones de los personajes en el inicio, nudo y desenlace).</p> <p><b>D</b></p>		
								<p>I4: Identifica los elementos de la narración del cuento leído.</p>	<p>¿Quiénes son los personajes principales y secundarios del cuento?</p> <p>¿Quién narra la historia?</p> <p>¿En qué tiempo se narra?</p> <p>¿Dónde transcurren los</p>

<p>sea en algunos instantes o bien en un periodo determinado; por lo tanto, la estructura de la narración obedece a una secuencia temporal, es decir, sigue el paso del tiempo.” (p.33).</p>				hechos de la historia?					
			I5: Esquematiza el recorrido de la historia del cuento leído.	Mediante un organizador visual realiza el recorrido lineal o circular del cuento.	<b>Inicio</b> (esquematiza brevemente el recorrido con datos generales del cuento)	<b>Proceso</b> (esquematiza del cuento con datos particulares del cuento)	<b>Logrado</b> (esquematiza el recorrido del cuento acorde su estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace)		
		Define las instancias narrativas del cuento: autor, escritor y narrador.	I6: Escribe las concepciones sobre autor, escritor y narrador.	¿Qué entiendes por autor, escritor y narrador?	<b>Inicio</b> (tiende a confundir al autor por narrador)	<b>Proceso</b> (tiene en claro la diferencia entre autor y escritor)	<b>Logrado</b> (tiene ideas diferenciadoras del autor del escritor y del narrador)		
		Describe ilustraciones mediante el uso de la prosopografía.	I7: Describe la ilustración considerando los aspectos objetivos dados en la imagen.	Observa la imagen y describe sus rasgos faciales.	<b>Inicio</b> (describe un rasgo prosopográfico)	<b>Proceso</b> (describe dos a tres rasgos prosopográficos)	<b>Logrado</b> (describe cinco rasgos a más rasgos prosopográficos)		
	<b>Planificación</b>	Obtiene materiales textuales de reproducción del cuento fantástico	I8: Investiga sobre el tema a abordar en el cuento.	Piensa en una posible historia a escribir y responde:  ¿En qué temática se abordará tu cuento fantástico?	<b>Inicio</b> (escribe el tema desde aspectos generales)	<b>Proceso</b> (escribe el tema delimitado)	<b>Logrado</b> (escribe el tema delimitado y aporta las ideas sobre la posible historia a desarrollar)		
			I9: Recoge información sobre la época de desarrollo de la historia.	¿Tu historia se creará en una época antigua, moderna o contemporánea? Especifica y detalla.	<b>Inicio</b> (especifica el contexto en términos generales)	<b>Proceso</b> (especifica el tipo de contexto)	<b>Logrado</b> (especifica y detalla el contexto de desarrollo de la historia)		
			I10: Averigua sobre los registros sociales que utilizan los personajes	¿Cómo se visten, hablan o actúan las personas de la	<b>Inicio</b> (describe características superficiales de	<b>Proceso</b> (describe características particulares de las personas de la época)	<b>Logrado</b> (describe características sociales		

			acordes a la época de la historia.	época escogida para tu historia?	las personas de la época)		propias de la época, como también particulares a la personalidad, modas, lenguajes)		
			I11: Define a sus personajes, sus narradores y los espacios de la historia.	¿Quiénes serán tus personajes principales y secundarios de tu cuento fantástico?	<b>Inicio</b> (considera a un personaje protagonista)	<b>Proceso</b> (considera dos personajes: ficcional y fantástico)	<b>Logrado</b> (considera más de dos personajes principales y secundarios, tanto ficticios como fantásticos)		
				Según los narradores que conoces, ¿cuál eliges para narrar tu cuento fantástico y por qué?	<b>Inicio</b> (escribe el tipo de narrador seleccionado)	<b>Proceso</b> (escribe y detalla el tipo de narrador seleccionado)	<b>Logrado</b> (escribe y explica el tipo de narrador seleccionado)		
				¿Hay un lugar en particular donde se desarrollarán los hechos? ¿Cómo es? Especifica.	<b>Inicio</b> (detalla un espacio físico a considerar en las acciones del personaje)	<b>Proceso</b> (detalla el espacio físico y social a considerar en las acciones del personaje)	<b>Logrado</b> (detalla el espacio físico, social y psicológico a considerar en las acciones del personaje)		
		Caracteriza a los personajes del cuento fantástico a través de una guía de redacción.	I12: Detalla las acciones de su personaje en la secuencia de la historia.	¿Qué acciones desarrollarán tu personaje protagonista y los secundarios?	<b>Inicio</b> (considera solo una acción para un personaje acorde a la estructura narrativa)	<b>Proceso</b> (considera más de dos acciones para un personaje acorde a la estructura narrativa)	<b>Logrado</b> (considera más de tres acciones para un personaje acorde a la estructura narrativa)		
		Crea un personaje 3D con características realistas y	I13: Idealiza al personaje del cuento fantástico.	Ahora, describe a tu	<b>Inicio</b>	<b>Proceso</b>	<b>Logrado</b>		



		fantásticas mediante el uso de las artes plásticas.		personaje principal el cual será un ser fantástico.	(describe superficialmente al personaje del cuento fantástico)	(describe brevemente al personaje del cuento fantástico)	(escribe características particulares del personaje del cuento fantástico)		
		Planifica la historia del cuento fantástico mediante una escaleta.	I14: Escribe el pretítulo de su cuento fantástico.	Piensa en un posible título para tu cuento fantástico. Escríbelo.	<b>Inicio</b> (escribe un título coherente a la historia)	<b>Proceso</b> (escribe un título coherente y cohesionado a la historia)	<b>Logrado</b> (escribe un título coherente al relato, cohesionado a la historia y adecuado a la narración)		
			I15: Inserta en los tópicos los elementos narrativos y sus acciones que acontecerá en la producción del cuento fantástico.	Piensa en la parte inicial de tu cuento fantástico y escribe cómo comenzará tu historia.	<b>Inicio</b> (detalla superficialmente la escaleta planificada)	<b>Proceso</b> (detalla superficialmente la escaleta y los subelementos estructurales considerados)	<b>Logrado</b> (detalla a profundidad la escaleta y los subelementos estructurales considerados).		
				Luego de haber escrito el inicio, detalla el conflicto de tu cuento.					
			Finalmente, cómo terminará tu cuento fantástico.						
	<b>Textualización</b>	Textualiza la primera versión del cuento fantástico siguiendo la estructura y los elementos narrativos.	I16: Produce su cuento fantástico mediante la estructura de la escaleta y las acciones planificadas.	Escribe la primera versión del cuento fantástico siguiendo lo planificado del ítem 15.	<b>Inicio</b> (solo escribe el inicio del cuento fantástico)	<b>Proceso</b> (escribe el inicio y el nudo del cuento fantástico)	<b>Logrado</b> (escribe el inicio, nudo y desenlace del cuento fantástico)		
			Revisa el borrador del cuento fantástico mediante una autoevaluación.	I17: Cuenta con una correcta tildación de las	¿Están tildadas correctamente	<b>Inicio</b>	<b>Proceso</b> (tiene algunos errores de tildación)	<b>Logrado</b>	

			palabras escritas en el cuento fantástico.	las palabras del cuento?	(tiene bastantes errores de tildación)		(no tiene errores de tildación)		
			I18: Utiliza signos de puntuación de forma adecuada a las intencionalidades comunicativas.	¿Utiliza puntos, comas, punto y coma y demás signos de puntuación de manera correcta al redactar el cuento fantástico?	<b>Inicio</b> (tiene problemas de puntuación)	<b>Proceso</b> (tiene algunos problemas de puntuación)	<b>Logrado</b> (no tiene problemas de puntuación)		
			I19: Usa conectores para hilar las ideas entre una oración y otra.	¿Utiliza conectores de adición, orden, concatenación en el cuento fantástico?	<b>Inicio</b> (utiliza conectores de adición)	<b>Proceso</b> (utiliza conectores de adición y orden)	<b>Logrado</b> (utiliza conectores de adición, orden y concatenación de ideas)		
			I20: Presenta el cuento un inicio, nudo y desenlace coherentes entre sí.	¿El cuento sigue una estructura narrativa coherente?	<b>Inicio</b> (escribe solo ideas sin considerar la estructura narrativa)	<b>Proceso</b> (escribe solo ideas considerando la estructura narrativa)	<b>Logrado</b> (escribe el cuento fantástico considerando la estructura narrativa)		
			I21: Sigue la secuencialidad temporal de la historia.	¿El cuento sigue una temporalidad lógica a lo largo de la estructura?	<b>Inicio</b> (el cuento fantástico no sigue una secuencialidad temporal y lógica de la narración)	<b>Proceso</b> (el cuento fantástico sigue una secuencialidad poco variada en la narración temporal y lógica)	<b>Logrado</b> (el cuento fantástico sigue una secuencialidad variada en la narración temporal y lógica)		
			I22: Se corresponde la estructura del cuento con la escaleta planificada.	¿Hay correspondencia entre el cuento creado y lo planificado?	<b>Inicio</b> (el cuento fantástico no es coherente ni adecuado a la tipología y	<b>Proceso</b> (el cuento fantástico es coherente a la tipología y modalidad discursiva)	<b>Logrado</b> (el cuento fantástico es coherente y adecuado a la tipología y		

					modalidad discursiva)		modalidad discursiva)		
		Produce el cuento fantástico desde los elementos estructurales, narrativos y propiedades textuales y ortográficos.	I23: Escribe la versión final corregida del cuento fantástico considerando algunos errores previstos en la autoevaluación.	Ahora que ya revisaste el borrador de tu cuento fantástico, si en caso hubo detalles que mejorar, a continuación, haz la versión final de tu cuento fantástico.	<b>Inicio</b>  (la versión entregada del cuento fantástico tiene intención de la estructura y elementos narrativos, pero no hay uso adecuado las propiedades textuales y ortográficos)	<b>Proceso</b>  (la versión entregada del cuento fantástico tiene una redacción narrativa cumpliendo con la estructura y los elementos de un cuento fantástico, asimismo tiene una coherencia, cohesión y adecuación, pero hay fallas en la ortografía)	<b>Logrado</b>  (la versión entregada del cuento fantástico tiene una excelente redacción desde la estructura narrativa, el uso de los elementos narrativos, las propiedades textuales y ortográficas)		
<b>Edición ilustrativa</b>	Utiliza una herramienta digital para la creación de la portada del cuento fantástico.	I24: Determina las herramientas digitales que usará para ilustrar tu cuento.	¿Qué herramientas digitales utilizas para editar o crear imágenes?	<b>Inicio</b> (no escoge ninguna herramienta digital)	<b>Proceso</b> (escoge una herramienta digital conocida)	<b>Logrado</b> (escoge una herramienta digital que no conoce)			
	Ensambla la ilustración y el cuento utilizando una herramienta digital	I25: Determina la herramienta digital que permita unir el cuento con la ilustración.	¿Qué herramientas digitales te ayudarían a juntar la portada y el cuento desde una forma digital?	<b>Inicio</b> (elige una herramienta digital conocida)	<b>Proceso</b> (elige más de una herramienta digital una conocida y otra nueva)	<b>Logrado</b> (elige más de dos herramientas digitales no conocida)			
<b>Presentación</b>	Publica la creación en una plataforma digital a modo de generar la participación de los compañeros en la retroalimentación del contenido.	I26: Considera importante que otros comenten sus creaciones literarias.	¿Es importante para ti recibir comentarios a tu creación literaria?	<b>Inicio</b> (no le gusta recibir comentarios)	<b>Proceso</b> (tiene dudas con recibir comentarios)	<b>Logrado</b> (sí le gusta recibir comentarios)			

	<b>Socialización</b>	Socializa la creación literaria por las redes sociales.	I27: Selecciona las redes sociales que usará para publicar sus creaciones literarias.	¿Qué redes sociales utilizarías para socializar tu creación literaria?	<b>Inicio</b> (no escoge ninguna red social)	<b>Proceso</b> (escoge solo una red social)	<b>Logrado</b> (escoge al menos dos redes sociales)		
--	----------------------	---	---	--	---	--	--	--	--

Variable	Dimensiones	Indicadores	Propósito	Tipos de estrategias
VI CreaLit	Didáctica de la literatura	Lingüística del texto Gramática Pragmática	Proporcionar el estudio de la estructura textual del cuento, de las reglas gramaticales en la revisión de la producción del escrito y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas (González y Caro, 2009).	Lúdicas Experienciales Digitales
	Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico	Acceso al conocimiento Planificación Redacción Revisión Edición Presentación	Didactext (2015)	
	Modelo por Competencias	Competencia comunicativa	Competencia 9: escribe diversos tipos de textos	
		Competencia literaria	Didactext (2015)	
		Competencia digital	Competencia 28: Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	
	Enfoque comunicativo textual y enfoque narratológico	Lee Escribe Socializa	Diseño Curricular Nacional (2016)  Genette (1989), Garrido (1996) y Pozuelo (2003)	
Enfoque sociocultural	Acceso Participación Apropiación	Vygotsky (1978)		

Para el desarrollo de la prueba piloto en la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, se tuvo que gestionar con la secretaría mediante una solicitud de autorización, cuyo número de trámite fue 1072, con fecha del 03 de mayo de 2022. En apoyo a ello, se hizo la entrega a dirección del colegio la carta N.º 169-2022-USAT-EEDU firmado por la directora de Escuela de Educación Lydia Mercedes Morante Becerra, previamente gestionado por medio de Gmail el 31 de abril de 2022. Con esta conformidad, se procedió a contactar al docente de Comunicación, turno tarde, de los grados segundo A, B, C y D; al hacer el contacto por medio de WhatsApp se estipuló que el 05 de mayo del presente año se llevase a cabo la aplicación de la prueba piloto en la sección de segundo B, en la quinta y sexta hora.

Con respecto a la aplicación del pretest se obtuvo el apoyo de los dos docentes del área de Comunicación, en segundo grado, identificados por sus nombres como Ricardo Ramos Pacherras y Blanca Ventura Ancajima con más de 25 años de experiencia educativa y nombrados. Ellos cedieron sus dos horas del día 12 y 13 de mayo para la aplicación del instrumento a las aulas C y F (la mitad de este salón accedió a ingresar al programa previa indicación de los criterios de accesibilidad). El muestreo seleccionado ingresó al programa mediante una autorización para que los padres mediante número de DNI y firma diesen accesos para que en la ejecución del programa CreaLit se tomaran fotos, se grabaran los talleres, todo ello con fines académicos. Accedieron 22 estudiantes de la sección C y F quienes comenzaron el primer taller el 21 de mayo de 2022, durante las horas de 9 a 11: 30 de la mañana de los sábados. Sin embargo, durante el tiempo, hubo algunas complicaciones, debido a que solo se mantuvieron 09 estudiantes, por las razones de conectividad, disposición de tiempo y motivación personal. A ese grupo se aplicó el postest, el viernes 03 de setiembre de 2022 (grupo experimental), mientras que a 09 estudiantes del grupo control fueron evaluadas el 10 de setiembre.

Al obtener los datos, se generó para el grupo control y experimental un código acorde al orden de entrega y grado. Posterior a ello, se inició el procesamiento de la información mediante la valoración de cada ítem, cuyos rangos numéricos fueron de 2 (inicio), 3 (proceso) y 4 (logrado). Conforme al análisis de la estadística de investigaciones descriptivas se diseñó una plantilla en el software Excel para construir los resultados obtenidos del pretest y postest, cuyas filas superiores estaban las dimensiones, los indicadores y los ítems correspondientes; y a la columna izquierda el código del estudiante (orden y sección). Además, el análisis de los datos se apoyó de los resultados obtenidos de la sumatoria y los promedios por cada estudiante y dimensión, incluyendo un promedio total donde se obtuvo un diagnóstico previo con el pretest, debido a que el grupo control obtuvo un 15.02 % en escala vigesimal cual nivel es proceso; mientras que el grupo experimental logró un 13.3 % en escala vigesimal cuyo nivel es Inicio. Para mejorar dicho resultado, se les aplicó el programa educativo CreaLit, el cual tuvo una duración de tres meses y una semana, desde el 21 de mayo al 27 de agosto.

**Tabla 2**  
*Matriz de consistencia*

<b>TÍTULO: Programa CreaLit para la mejora de la producción de textos narrativos en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa peruana</b>			
<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables-dimensiones/categorías-subcategorías</b>
¿Cómo mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022?	<p><b>Objetivo general</b> Aplicar el programa educativo CreaLit para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Medir el nivel actual de producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.</li> <li>2. Determinar la eficacia del programa educativo CreaLit orientado a mejorar la producción de textos narrativos del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.</li> </ol>	Si se aplica CreaLit, entonces es probable mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.	<p><b>Variable 1:</b> Producción de textos narrativos Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Acceso al conocimiento narrativo</li> <li>● Planificación</li> <li>● Textualización</li> <li>● Edición ilustrativa</li> <li>● Presentación</li> <li>● Socialización</li> </ul> <p><b>Variable 2:</b> Programa educativo CreaLit Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Didáctica de la literatura</li> <li>● Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico</li> <li>● Modelo por Competencias</li> <li>● Enfoque comunicativo textual y narratológico</li> <li>● Enfoque sociocultural</li> </ul>
<b>Tipo de investigación-diseño</b>	<b>Población, muestra, muestreo</b>	<b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b>	
<p><b>Enfoque</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo de investigación</b> Aplicada</p> <p><b>Método</b> Cuasiexperimental</p> <p><b>Diseño</b></p> <p><math>G_1 \quad O_1 \quad X \quad O_2</math></p> <p><math>G_2 \quad O_3 \quad - \quad O_4</math></p>	<p><b>Población</b> La población son estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque-2022.</p> <p><b>Muestra</b> 102 estudiantes de las secciones C, D y F.</p> <p><b>Muestreo</b> No probabilístico/intencionado o razonado, mediante criterios de accesibilidad con un total de 62 estudiantes grupo control y experimental/pretest y postest.</p>	<p><b>Técnica</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento</b> Cuestionario escrito/pretest y postest</p>	

## Resultados y discusión

En este segmento se detalló mediante la elaboración de tablas los resultados obtenidos en la prueba control y experimental, tanto en el pretest como el postest. Ello se orientó a la demostración y correspondencia con los objetivos específicos planteados en el estudio. Para ello, se consideraron los antecedentes y las bases teóricas que respaldaron la investigación y la fundamentación del programa educativo CreaLit.

**R1.** Nivel actual de producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.

Según los datos procesados en Excel, a raíz de la aplicación del cuestionario escrito, en correlación a las seis fases de producción escrita: acceso al conocimiento narrativo, planificación, textualización, edición ilustrativa, presentación y socialización; las estudiantes se encontraron en niveles de Inicio y Proceso. Estos porcentajes reflejaron ciertas carencias, las cuales se precisaron en el análisis de los resultados visualizados a partir de las siguientes tablas alusivas al pretest.

**Tabla 3**

*Pretest grupo control sobre el nivel de producción de textos narrativos.*

Niveles	Rango	f	%
<b>Inicio</b>	0 hasta 13	2	9
<b>Proceso</b>	14 hasta 17	20	91
<b>Logrado</b>	18 hasta 20	0	0
Total		22	100

Nota: Media aritmética: 15.-Mediana: 15.- Moda: 16.- Coeficiente de variabilidad: 8%. - Puntaje mínimo: 13.- Puntaje máximo: 17.

En la visualización de la Tabla 3, del 100 % de las 22 estudiantes aplicadas en el pretest del grupo control, el mayor promedio obtenido fue en la dimensión de Presentación, cerca de un 18 %, en lo que se infirió que las estudiantes tuvieron conocimientos sobre la importancia de la socialización de los escritos y del uso de ciertas redes sociales para la difusión. Pero, la problemática se identificó en las dimensiones de acceso al conocimiento narrativo con un 14 % y en la planificación con un 12 %, en efecto derivó a las otras dimensiones como la textualización y la edición ilustrativa (fases de la producción escrita). En el promedio general, se obtuvo un 15 %, encontrándose la mayoría en un nivel de proceso entre los rangos de 14 a 17 y en la nota cualitativa A, acorde al currículo educativo. En consiguiente, la didáctica docente no propone estrategias que se orienten a la producción de cuentos fantásticos, esto se debe a que las estudiantes sí conocen sobre los cuentos, mas no sobre la diversidad de modalidades discursivas, lo que implica que todo texto es producido con las mismas intenciones comunicativas, en consecuencia, falla la planificación. En la investigación de Valles (2018) se planteó el diseño de un programa que incluyesen estrategias innovadoras con el uso de materiales didácticos para así mejorar en los niños la producción de cuentos, a partir de la oralidad y prácticas de interacción social. Pero, a la luz de la reflexión teórica, es consecuente que se considere que todo texto podrá tener géneros de reconocimiento universal, mas no similitudes particulares (Loureda, 2003). Inclusive el cuento fantástico se distingue de otros cuentos de terror, maravillosos, mitológicos, morales, entre otros, por el hecho de mezclar lo



inexplicable, asombro con la realidad (Todorov, 1980). Con ello, se infiere que las deficiencias en las fases previas a la producción escrita y en la misma experiencia de la creación literaria se debe a que los docentes conciben al texto como un producto, además un formato evaluativo, sin inspiración ligada a ciertas estructuras superficiales, semejantes, pero no enseñan a cómo darle forma al texto desde su fondo, contenido. Ello posiblemente se origina por no tener en claro los enfoques de la escritura, en consiguiente, es primordial tener en cuenta a la animación y mediación ligado al actual enfoque curricular que es el comunicativo textual, como un proceso recursivo, socializable, creativo y motivador a otros para que así la propuesta sea replicada con resultados favorables.

**Tabla 4**

*Pretest grupo experimental sobre el nivel de producción de textos narrativos*

Niveles	Rango	f	%
<b>Inicio</b>	0 hasta 13	7	32
<b>Proceso</b>	14 hasta 17	15	68
<b>Logrado</b>	18 hasta 20	0	0
Total		22	100

Nota: Media aritmética: 13.-Mediana: 14.- Moda: 14.- Coeficiente de variabilidad: 21%. - Puntaje mínimo: 6.- Puntaje máximo: 16.

En los datos representados en la Tabla 4, se aplicó el cuestionario a 22 estudiantes quienes formaron parte del grupo experimental, seleccionadas para pertenecer al programa educativo CreaLit. El mayor porcentaje se obtuvo en la dimensión de Presentación con 17. 5 %, sin embargo, en la socialización la mayoría obtuvo un 13 %. A raíz de ello, se infiere que las estudiantes no tienden a utilizar las redes sociales con fines educativos, inclusive conciben al texto como un producto que sirve para la evaluación, mas no para ser difundido. Asimismo, las estudiantes no tenían concepciones claras sobre el cuento fantástico, tanto de sus elementos, estructuras y modalidades particulares, debido a que se alcanzó un promedio de 13 %, constituido como nivel de inicio. Y ello afectó a las siguientes fases como la planificación con un 11 % y la misma textualización desde un 12 %. Sin duda, los porcentajes demostraron que hubo una problemática de mayor demanda de acción, siendo un criterio para la aplicación del programa educativo CreaLit, con la finalidad de incrementar el 13 % del promedio general, a un nivel logrado, lo cual se segmenta en una calificación de 18 a 20, como lo indica el currículo educativo. El resultado en dicha tabla se orienta a una deficiencia en la enseñanza de la literatura, aquello se debe a que en la programación curricular de dicha institución se priorizaron temáticas académicas, dejando de lado la enseñanza de textos narrativos, escritura de textos literarios y la socialización de los textos a la comunidad estudiantil, que aún es una práctica inexistente. Además, el material educativo se orientaba a los libros de Comprensión de textos enviados por el Estado, como las Antologías literarias asignados a cada grado. El estudio de Kalman *et al.*, (2003) tuvo transcendencia por incluir a la teoría sociocultural donde se enfocó a tres criterios: acceso, participación y apropiación. En sus concepciones de enseñanza se rescató el valor de la escuela como principal institución mediadora de prácticas letradas, donde la participación del estudiantado y los agentes educativos estén inmiscuidos en una participación social y colectiva. Y en correspondencia con Ramírez (2020) destacó el enfoque narratológico que el docente debe utilizar en aula, dejando de lado el material escolar que muchas veces no orientan a una adecuada enseñanza de dichos géneros literarios, no solo desde una forma crítica, sino también contextualizada donde los estudiantes utilicen textos semejantes

a los que producirán. En definitiva, la didáctica de la literatura debe considerar estrategias lúdicas, experienciales y digitales con criterios semejantes a los retos de la actualidad. Lo lúdico orientará a un hecho de animación de la literatura, donde el estudiante pueda conectar con los textos, los elementos y la configuración misma del discurso. En lo experiencial a partir de las prácticas contextuales, donde se deje fluir la voz, la palabra, el escrito de forma creativa, sin imposiciones, sin límites, dando libertad al pensamiento. Y lo digital, mediante el uso de herramientas digitales que apoye al proceso de producción literaria, ya que según los datos procesados a las estudiantes les gusta el uso de redes, sin embargo, aún no saben utilizarlo con fines educativos.

**R2.** Eficacia del programa educativo CreaLit orientado a mejorar la producción de textos narrativos del segundo grado de secundaria de la institución educativa Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2021-2022.

**Tabla 5**

*Postest grupo control sobre el nivel de producción de textos narrativos*

Niveles	Rango	f	%
<b>Inicio</b>	0 hasta 13	8	89
<b>Proceso</b>	14 hasta 17	1	11
<b>Logrado</b>	18 hasta 20	0	00
Total		9	100

Nota: Media aritmética: 13.-Mediana: 13.- Moda: 14.- Coeficiente de variabilidad: 7 %. - Puntaje mínimo: 12.- Puntaje máximo: 14.

Según la tabla 5, se seleccionaron entre las 22 estudiantes del pretest, a solo 09 estudiantes para que realicen el cuestionario. Entre los resultados se reflejó una carencia, debido a que en el pretest se tuvo un puntaje mayor de 17, mientras que en posttest fue de 14, disminuyendo tres dígitos. Esto se debe a que hubo un decrecimiento en la fase de planificación con un 9 %, a causa de que las estudiantes olvidaron conocimientos sobre cómo escribir cuentos fantásticos, ya que en la fase de acceso al conocimiento narrativo se obtuvo un 12 %, perjudicando posteriormente a la textualización. La nota total fue de 13, lo que se interpreta que las estudiantes seleccionadas están en nivel de inicio. Dicho resultado demuestra la carencia del desarrollo de la literatura y los cuentos fantásticos en las aulas de segundo de secundaria, ya que la mayoría solo tiene la idea de que un cuento es parte de un género narrativo, reduciendo la creación literaria a un producto sin vida. Por ello, es necesario que la didáctica de la literatura se enfatique en programas educativos que tengan una concepción integradora de la lectura y la escritura, al igual que el uso de la lengua en procesos contextualizados, donde los aprendices comenten, interactúen, palpén los textos para que comiencen a adquirir el gusto por la literatura (Bernal, 2018). Caro (2019) resalta la narrativa creativa, imaginaria de deseo, donde se construye un diálogo democrático en unión de la lectoescritura (p. 250-251). Por tanto, todo proceso de adquisición de un código literario, además del escrito, es necesario que inicie desde la lectura mediante el acceso y la familiarización con los textos narrativos. Además, la programación curricular de las instituciones educativas debe planificarse desde la noción del modelo por competencias y desde la socioformación donde se destaquen los enfoques transversales, las actividades contextualizadas, formativas, en continuidad con los talentos, saberes, habilidades y desempeños de los estudiantes. Esto es sumamente importante, debido a que las experiencias de aprendizaje no están respondiendo a las necesidades de la población

estudiantil, muchas veces son contenidos desalineados, sin criterios de evaluación e inclusive no benefician al desarrollo integral del educando, así como se propone en los logros de aprendizaje.

**Tabla 6**

*Postest grupo experimental sobre el nivel de producción de textos narrativos*

Niveles	Rango	f	%
<b>Inicio</b>	0 hasta 13	0	00
<b>Proceso</b>	14 hasta 17	0	00
<b>Logrado</b>	18 hasta 20	9	100
Total		9	100

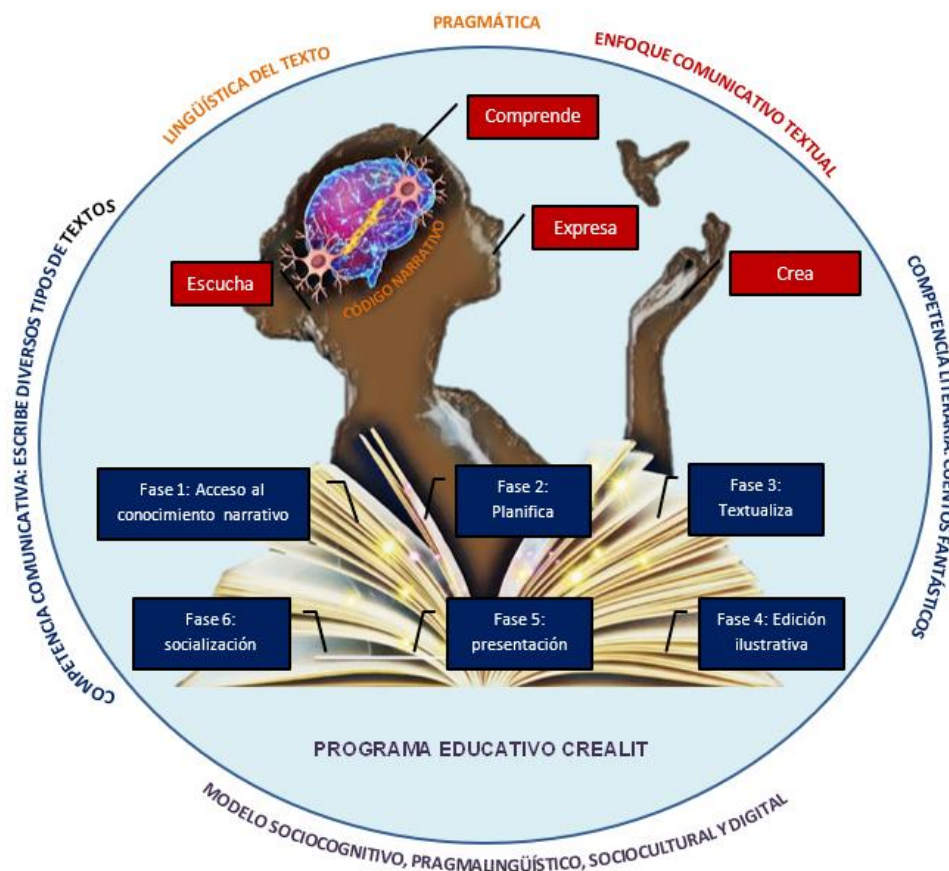
Nota: Media aritmética: 19.-Mediana: 19.- Moda: 19.- Coeficiente de variabilidad: 3%. - Puntaje mínimo: 18.- Puntaje máximo: 20.

Según la tabla 6, de las 09 estudiantes evaluadas y que formaron parte del grupo experimental obtuvieron una media aritmética de 19 puntos, considerando al grupo como homogéneo porque obtuvieron un coeficiente de variabilidad del 3 %. Además, se alcanzó el mayor porcentaje en el nivel Logrado, favoreciendo la eficacia del programa educativo CreaLit. Las estudiantes lograron acceder al conocimiento narrativo, planificar, textualizar, crear la ilustración y utilizar herramientas digitales para la presentación del cuento fantástico a través del libro digital a la comunidad estudiantil influyendo así en la futura réplica del programa por otros docentes. En correspondencia con la investigación de González y Villareal (2018) hubo un crecimiento en la comprensión y producción de textos cerca de un 75 %, guiados por estructuras textuales, elementos de cohesión, coherencia y adecuación, facilitando así una potenciación en la revisión de textos.

Al apreciar ambos resultados en el postest, se identificó la problemática central ligado a la alfabetización y también las deficiencias en la metodología del desarrollo de la didáctica de la literatura y la enseñanza de textos narrativos, de subgénero fantástico en el nivel secundario. Ante ello, se destacó la profundización, relevancia y trascendencia del programa educativo CreaLit sustentado en el modelo cognitivo, pragmalingüístico, sociocultural (Grupo Didactext, 2003a; 2015b) y digital (Churches, 2009). Los teóricos que ayudaron a la generación, creación e implementación de las estrategias por medio de talleres fueron Vygotsky, Bloom en adaptación por Churches, Todorov en lo fantástico, Lomas en tipologías textuales desde lo funcional y Bakhtin en los contextos de producción; los literatos referentes fueron Cortázar, Borges y Quiroga. Con esto se demostró que a pesar de que los autores son clásicos en el campo de la literatura, fue necesario aterrizar los conceptos a las realidades actuales donde se promuevan estrategias lúdicas, experienciales y digitales, en favorecimiento a la creación literaria y la difusión de libros fantásticos cuyo producto generó la trascendencia del programa de alfabetización CreaLit. A favor de la replicación de futuras instituciones educativas valorando los procesos cognitivos, procedimentales y motivacionales de las escritoras en potencia de segundo grado de secundaria.

## Gráfica 1

Programa educativo CreaLit para mejorar el nivel de producción de textos narrativos



El programa se fundamentó en bases teóricas textuales (lingüística del texto, pragmática y gramática), en los enfoques pedagógicos (enfoque comunicativo textual), en las competencias del currículo educativo (competencia comunicativa, literaria y digital) y en el modelo de la secuencialidad de la escritura (cognitivo, pragmalingüístico y sociocultural). Tuvo como propósito mejorar la producción de textos narrativos, específicamente de cuentos fantásticos mediante la aplicación de talleres con estrategias lúdicas, experienciales y digitales. Para ello, se creó una propuesta educativa, considerando la situación significativa por cada taller, la matriz de la evaluación (competencias, capacidades, desempeños y productos) acorde al estándar del aprendizaje del sexto ciclo (segundo grado de secundaria) y dentro de cada taller, se destacó la explicación, el detalle y la forma de ejecución de las estrategias planteadas.

Referente a la metodología es destacable indicar que tuvo la particularidad de ser replicable, ya sea desde un sentido pedagógico, lúdico, didáctico y digital. Desde luego, CreaLit tuvo material de reforzamiento, explicación de las estrategias y un soporte digital (Classroom y Zoom) que almacenó toda la secuencia del desarrollo de los talleres, los cuales permiten que cualquier docente que quiera utilizarlo, para enseñar literatura de cuentos fantásticos en aula, les sea útil tanto en lo procedimental, actitudinal como cognitivo. Otro detalle, es comprender que todo programa educativo debe ser adaptado a la realidad significativa del estudiante, por ende, está apto a modificaciones de las situaciones comunicativas que guía cada taller. Y, por último, el programa no delimita al docente a utilizar su creatividad y sus propios conocimientos,

más bien buscó que cada taller esté en constante adaptabilidad según las necesidades de las estudiantes, en cuanto al avance y los factores de conectividad.

Asimismo, se planteó que la evaluación se pudo guiar desde lo formativo y sumativo. En cuanto, al primer tipo de evaluación se destacó que es progresivo, consistente y demostrable. Por ende, en cada taller se generó participaciones individuales y colectivas referentes a la competencia lee y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Además, para verificar la eficacia del programa, en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, se utilizó un instrumento de validación del desempeño, este fue la lista de cotejo que pudo ser utilizado durante o después de haberse aplicado los talleres. Y con respecto al otro tipo de evaluación, la sumativa, se tuvo como prioridad al producto: el cuento ilustrado, que realizó cada estudiante, con la intención de ser socializado a la comunidad educativa. En cuanto a la validez el programa educativo CreaLit tuvo un 96 % que se interpretó como nivel muy alto, lo cual fue apto para ser aplicado en cualquier institución educativa, siempre y cuando se consideren los criterios de la muestra: accesibilidad y la población correspondiente a segundo grado de secundaria, debido a que toda la metodología se extrajo de los estándares y desempeños adaptados de la educación básica regular.

## Conclusiones

El programa educativo CreaLit mejoró la producción de cuentos fantásticos en 09 estudiantes de nivel secundario cuyas edades oscilaban entre 13 a 14 años. Ellas desarrollaron procesos comunicativos como la apropiación del código literario, el uso idiomático del lenguaje para crear cuentos y el conocimiento intrínseco y aprehendido de las reglas textuales como la coherencia, cohesión y de la informatividad e intertextualidad. Debido a ello, en sus creaciones abarcaron temáticas de superpoderes, mundo de los sueños, la mutación y la vivencia de personajes irreales con los arquetipos comunes de la realidad. El estilo de narración siguió una estructura secuencial, empezando por el acceso al conocimiento narrativo, luego la planificación, la textualización, y se hace hincapié en esta etapa porque se concibió como un proceso recursivo, donde se generaron varios borradores para la mejora continua, de corrección idiomática (gramatical y ortográfica). Todo ello bajo una supervisión, apoyo y guía del investigador quien se convirtió en un mediador literario de los cuentos fantásticos.

En cuanto a los retos que se consideraron en la evaluación del nivel de producción de cuentos fantásticos, se obtuvo como primera impresión la carencia de conocimiento de los cuentos en su definición, tipologías y estructuras. Ello tuvo una justificación previa debido a que las estudiantes indicaron que no habían escrito cuentos, tampoco conocían sobre los fantásticos y era inexistente el hábito lector. Y ello se mantuvo durante los meses de mayo hasta setiembre, debido a que el grupo control, posterior a los meses de aplicación del programa, en vez de aumentar los niveles de comprensión y creación literaria, más bien disminuyeron. En cambio, las estudiantes que formaron parte del programa demostraron un alto desempeño en la adquisición de estrategias, técnicas, planificación, teoría narrativa y manejo de herramientas digitales que fueron útiles para la socialización del Libro de Cuentos Digitales.

La eficacia del programa se generó en la dimensión de la socialización, debido a que se logró el reconocimiento institucional de la comunidad educativa como también visibilizar el libro digital con la intención de que otros docentes, colegios, padres de familia, estudiantes, conozcan, lean y compartan la publicación para así obtener un impacto en las redes sociales. Dicho esto, el programa hasta el 16 de septiembre de 2022 tuvo 232 interacciones en Facebook,

mediante la página institucional y más de 83 lecturas en la plataforma de Book Creator. En efecto ocasionó una transcendencia colectiva en el hecho que las estudiantes, sobre todo adolescentes, tienen la particularidad de crear cuentos y de acercarse a los libros, desde un proceso guiado, procedimental, progresivo y digital. No hay un límite de conocimiento ni de edad, siendo el principal interés la motivación y la experticia metodológica del docente quien recibe el nombre de mediador literario.

## Recomendaciones

- El docente o la institución educativa que guste implementar CreaLit para mejorar los procesos de escritura debe entender que no debe formar parte de la programación curricular, debido a que el Estado trabaja por tiempos, y la lectura y escritura son procesos continuos, progresivos y mejorables.
- El docente o mediador literario al momento de ejecutar los talleres está predispuesto a adaptar las situaciones significativas a la realidad del estudiante, sin embargo, la secuencia de los talleres, los procesos y los materiales seleccionados deben considerarse, ya que todo el programa tiene una concepción de creación de cuentos fantásticos.
- El docente que ejecute el programa educativo debe considerar que durante el desarrollo de los talleres habrá preguntas, falta de conectividad, dificultades para aprender o entender algunas plantillas, por ende, ahí prevalecerá la didáctica y metodología del docente y las habilidades blandas que haya fortalecido, ya sea en la comunicación asertiva, empatía, pensamiento creativo y solucionador de problemas de una manera rápida, constante y motivacional.
- Las píldoras informativas consideradas en cada taller de acceso al conocimiento narrativo deben ser presentadas posteriormente de la ejecución de las dinámicas, a modo de retroalimentación, para que así se mantenga la expectativa, la parte lúdica y experiencial, ya que el estudiante aprenderá haciendo y luego conociendo.
- El programa educativo CreaLit tiene la particularidad de utilizar herramientas digitales como Classroom, Zoom, Picsart y Book Creator, pero ello no imposibilita que se utilicen otras herramientas, solo se deben considerar las siguientes funcionalidades: soporte didáctico, creación y edición de portadas y recurso digital para la publicación de libros con uso gratuito.
- La réplica del programa debe orientarse al producto que es la publicación y difusión de un Libro Digital de Cuentos Fantásticos a nivel institucional y de las redes sociales con la finalidad de que otras personas externas al centro educativo conozcan de los progresos de las estudiantes.
- Finalmente, el programa educativo CreaLit se orienta a una difusión de un producto literaria, sin embargo, posteriores investigadores podrían considerar clubs de lectura, comunidades lectores o *influencers* literarios donde se permitan desarrollar otras competencias orientadas al discurso de la oralidad y la expresión.

## Referencias

- Aguirre, R. (2019). *Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano*. [Tesis de posgrado]. Universidad Complutense de Madrid. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/56949/>.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* [Trad. La imaginación dialógica: cuatro ensayos de M.M. Bakhtin]. Austin, Tx: University of Austin Press.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*. Ediciones Cátedra.
- Barrera, A. (2016). Escritura digital. *Tecnofilia*, 57. <https://monitor.iiiipe.edu.mx/notas/escritura-digital>
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción, La lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [en línea]. *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*, 1-9. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>.
- Bendezu, Y; y Orellana, R. (2019). *Programa “Fantásticas creaciones” para la producción de cuentos en estudiantes del quinto grado de la institución educativa N° 30168 “señor de los milagros” – Huancán*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional del Centro del Perú: Facultad de Educación.
- Bernal, A. (2018). Text Clustering as a Strategy to Develop EFL Language Learners’ Literary Competence [Trad. La agrupación de textos como una estrategia para desarrollar la competencia literaria de los estudiantes de idiomas EFL]. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 23(3), 487–504. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n03a05>.
- Campbell, D. y, Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Ediciones.
- Caro, M. (2019). El clásico, irreductible. Historia de vida en didáctica de la creación literaria multimodal / The Classic, Irreducible. Didactic Innovation of Multimodal Literary Creation [Trad. El clásico, irreductible. Historia de vida en didáctica de la creación literaria multimodal]. *TEJUELO*, 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Coseriu, E., Azáceta, J. M., y, de Albéniz, G. (1981). *Lecciones de lingüística general*, (Vol. 51). Gredos.
- Chaverra, D. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 181-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v13n1/v13n1a15.pdf>.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*, 11, 1-13.
- Diccionario de la Lengua Española. (Ed.). (2001). *Definición de ficción*. <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=KwAflINlrDXX26g9AQpX>
- Diccionario de la Lengua Española. (Ed.). (2021). *Definición de texto*. <https://dle.rae.es/texto?msckid=7d136831b5e211ec9b235f22e1e10fca>.
- Fernández, J. (2016). *Técnicas activas de los docentes en la producción de cuentos breves, en los alumnos del primer grado de educación secundaria de la institución educativa N° 16092 “dos de mayo de 1866”, año 2014* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1284>.

- Ferreiro, R. (2006). Un concepto clave para aplicar exitosamente las tecnologías de la educación: los nuevos ambientes de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, p. 121-154. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/4281>.
- Fundación telefónica. (2014, 17 de diciembre). *Finlandia: la escritura con dispositivos en el aula*. <https://profuturo.education/topics/finlandia-la-escritura-con-dispositivos-en-el-aula/>
- Flower, L. & J. R. Hayes (1980). "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem" [Trad. La cognición del descubrimiento: definir un problema retórico]. *College Composition and Communication*, 31: 21-32.
- Flower, L. & J. R. Hayes. (1981). "A cognitive process. Theory of writing" [Trad. Un proceso cognitivo. Teoría de la escritura]. *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Genette, G. (1989). *Discurso del relato*. Figuras III. Lumen.
- Gómez, F. (2001). *El lenguaje literario*. EDAF.
- Gonzalez, M., y Caro, M. (2009). *Didáctica de la Literatura*. Educación Literaria.
- González, M., y Villarreal, D. (2018). *Aportes de las estrategias didácticas mediadas por TIC "Aventura hacia la lectura y la escritura" para el fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de grado 7º de la Institución Educativa Técnica Bojacá*. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Sabana. [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33863/Tesis%20Mileny%20Gonzalez\\_Doris%20Villarreal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33863/Tesis%20Mileny%20Gonzalez_Doris%20Villarreal.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González, P. (1984). *La nave de los locos*. Alianza Editorial
- Gutiérrez, F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, 15(1), p. 8-17.
- Grupo Didactext. (2003a). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, p. 77-104.
- Grupo Didactext. (2015b). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, p. 219-254. ISSN: 1130-0531.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. MrGraw-Hill.
- Jaurilaritza, E. (2012). *Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*. Departamento de Educación, Universidad e investigación, Gobierno Vasco.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), p. 37-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>.
- Kang, J. (2022). Developing multimodal communicative competence: adolescent English learners' multimodal composition in an after-school programme [Trad. Desarrollo de la competencia comunicativa multimodal: composición multimodal de los estudiantes adolescentes de inglés en un programa extracurricular]. *Literacy*, 56(4), 355-370. <https://doi.org/10.1111/lit.12294>.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition [Adquisición de segunda lengua]. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic account of contemporary communication* [Trad. Multimodalidad: Un relato semiótico social de la comunicación contemporánea]. Routledge.
- Lomeña, A. (2013). El espacio y lo fantástico en la novela desde la teoría de los mundos posibles: una revisión de las tipologías semánticas de la ficción. *Research Journal on the Fantastic* [Revista de investigación sobre lo Fantástico], 1(2), p. 373-389.
- Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros.



- Ministerio de Educación. (2016). Resultados de la ECE. *Publicaciones: Material de difusión*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica - Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2019). Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. *Publicaciones: Material de difusión*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Miras, A. (2017). *El cuento fantástico hispanoamericano: Del maestro Borges al discípulo Cortázar*. Grado en Filología Hispánica. Facultad de Humanidades: Universidad de Almería.
- Nissi, R. y Lehtinen, E. (2022). Digital Documenting Practices: Collaborative Writing in Workplace Training. *Comunicación escrita*, 39(4), 564–599. <https://doi.org/10.1177/07410883221108162>.
- OCDE. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. [https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar\\_al\\_m%C3%A1ximo\\_la\\_tecnolog%C3%ADa\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina.pdf](https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf)
- Pozuelo, J. (2003). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra Grupo Anaya.
- Premsky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning* [Trad. Enseñando nativos digitales: Asociarse para un aprendizaje real]. Thousand Oaks, Corwin.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Ediciones Akal.
- Quezada, O. (1991). *La teoría standard: El recorrido generativo*. Bases teóricas Universidad de Lima.
- Ramírez, R. (2020). La narratología: mediadora didáctica en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 170-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539770>.
- Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo*. Capital Intelectual.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I, configuración del tiempo en el relato histórico*. (Trad. Neira, A). Siglo XXI.
- Roas, D. (2001). *Teorías de lo fantástico*. Arco Libros.
- Romero, F., Rojas, M., & Pedroza, G. (2019). Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 63-80. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.
- Salaverría, R. (2005). *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España, Sevilla*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Sánchez, F. (2019). *Guía de tesis y proyectos de investigación*. Centrum Legalis E.I.R.L.
- Sánchez, J. (2021). La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital. *Revista Educatio Siglo XXI*, 40(2), 263-266.
- Sánchez, N. (2018). Duplicidad en la narrativa fantástica posmoderna. *La Palabra*, (33), p. 61-80. <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n33/0121-8530-laplb-33-61.pdf>.
- Sancho, J. (2001). *Para una tecnología educativa*. Horsori.
- Swarts J. (2016). Componer redes: Prácticas de escritura en dispositivos móviles. *Comunicación escrita*, 33(4), 385-417. <https://doi.org/10.1177/0741088316666807>.
- Tobón, S. (2012). *Gestión curricular por competencias*. Corporación Universitaria CIFE.
- Todorov, T. (1980). *Introduction a la litterature fantastique* (Trad. Introducción a la Literatura Fantástica por Delpy, S). PREMIA.

- Unesco. (Ed.). (2020, 21 de abril). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>.
- Valles, A. (2018). *Entre cuento y cuento ya estoy escribiendo*. [Tesis de segunda especialidad]. Pontificia Universidad Católica del Perú: Facultad de Educación.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vásquez, L y Varas, M. (2019). Escritura multimodal y multimedial: un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile. *Perfiles educativos*, 41(166), 21-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59211>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society* [Trad. La mente en la sociedad]. The Development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press.
- Zavala, L. (2007). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciencias Sociais Unisinos*, 43(1), p. 86-96.
- Zavala, L. (2017). Breve historia de la teoría del cuento. *Forma breve*, (14), 29-44.

## **Anexos**

Anexo 01: procesamiento de los datos en Excel

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1f1EvOt5xa5pj7y4lGIEExQKgWwMWO7Nzr/edit?usp=sharing&ouid=111232624539217435972&rtpof=true&sd=true>

Anexo 02: instrumento de aplicación, validez y confiabilidad

[https://drive.google.com/drive/folders/1tbn0yk6jEbBITuAg7oXuL51fIqsbCFvm?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1tbn0yk6jEbBITuAg7oXuL51fIqsbCFvm?usp=share_link)

Anexo 03: enlace de la propuesta académica CreaLit

<https://drive.google.com/file/d/1W9mj1bbhRydW10XK2Mbhx6lZHXDkk3Ah/view?usp=sharing>

Anexo 04: Libro digital de cuentos fantásticos

<https://read.bookcreator.com/2IA5xESkN6gEEeLwtr1xrK6LXWG2/UR5aWyObSA-IM2-ZsrhmiQ>

Anexo 05: Socialización en la institución educativa e impacto en la red social

<https://drive.google.com/drive/folders/19NFMPLP-2Piw6PtUMxQCZOhtQQXEBog8>

Anexo 06: Classroom del programa educativo CreaLit

<https://classroom.google.com/c/NTE1MzczMDU0NjEx?cjc=at53mbw>