



UNS
ESCUELA DE
POSTGRADO

**PROGRAMA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CICE PARA LA
CREACIÓN DE CUENTOS BREVES DE LOS ALUMNOS DEL
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL SEÑOR ES MI PASTOR”, 2015.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN**

AUTOR:

Br. Cecil Morales Domínguez

ASESOR:

Mg. Weslyn E. Valverde Alva

NUEVO CHIMBOTE - PERÚ

2016

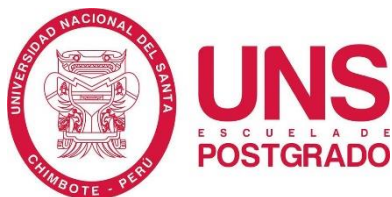


CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE TESIS DE MAESTRÍA

Yo, **WESLYN ERASMO VALVERDE ALVA**, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la Tesis de Maestría titulada: **PROGRAMA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CICE PARA LA CREACIÓN DE CUENTOS BREVES DE LOS ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL SEÑOR ES MI PASTOR”, 2015** elaborada por el bachiller **CECIL MORALES DOMÍNGUEZ** para obtener el **Grado Académico de Maestro en Docencia e Investigación** en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, junio de 2016

Mg. Weslyn Erasmo Valverde Alva
ASESOR



HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

**PROGRAMA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CICE PARA LA
CREACIÓN DE CUENTOS BREVES DE LOS ALUMNOS DEL
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “EL SEÑOR ES MI PASTOR”, 2015.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN**

Revisado y aprobado por el Jurado Evaluador:

Dr. HERMES A. LOZANO LUJÁN
PRESIDENTE

Dr. JUAN DE LA CRUZ LOZADO
SECRETARIO

Mg. BRINELDA JULCA CASTILLO
VOCAL

DEDICATORIA

Se lo dedico enteramente a Dios y a su Hijo,
Jesús,
por el amor sempiterno.

AGRADECIMIENTO

A mi madre, esposa e hija, por haberme dado el acicate vívido que necesitaba para despertar de la somnolencia y entregarme a la búsqueda del perfeccionamiento profesional.

A dos excelentes docentes universitarios: Mg. Elvis A. Vereau Amaya y Mg. Weslyn E. Valverde Alva, quienes con sus consejos sabios y amicales coadyuvaron a la culminación de este trabajo.

ÍNDICE

	Página
AVAL DEL ASESOR.....	i
HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema y fundación del problema de investigación	3
1.2. Antecedentes de la investigación	8
1.3. Formulación del problema de investigación.....	12
1.4. Delimitación del estudio	12
1.5. Justificación e importancia de la investigación.....	12
1.6. Objetivos de la investigación	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación ...	14
2.1.1 Competencia comunicativa.....	14
2.1.2 Competencia literaria.....	16
2.1.3 Creación de textos literarios.....	17
2.1.4 La creación textual y la narración.....	20
2.1.5 El cuento literario.....	24
2.1.6 El cuento breve.....	24
2.1.7 Técnicas narrativas.....	32
2.1.7.2 Técnica de comienzos.....	32
2.1.7.2 Técnica de intriga.....	35
2.1.7.3 Técnica de cierre	36

2.1.7.4 Técnica de caracterización de personajes.....	37
2.1.8 La creatividad y originalidad literarias.....	39
2.1.8.1 Concepción de creatividad y originalidad.....	39
2.1.8.2 Relación entre creatividad y originalidad literarias.....	43
2.1.9 Secuencias didácticas.....	45
2.2 Marco conceptual.....	47
a) Secuencia didáctica.....	47
b) El cuento breve.....	48
c) Variable independiente: PSD CICE.....	48
d) Variable de estudio: creación de cuentos breves.....	48
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Hipótesis central de la investigación.....	50
3.2 Operacionalización de las variables.....	51
3.3 Métodos de la investigación.....	53
3.4. Diseño o esquema de la investigación.....	53
3.5 Población y muestra.....	54
3.1. Actividades del proceso investigativo.....	54
3.2. Técnicas e instrumentos de la investigación.....	56
3.3. Procedimientos para la recolección de datos.....	56
3.4. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos.....	57
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL DIAGNÓSTICO	
4.1. Resultados del diagnóstico.....	58
4.2. Discusión de los resultados.....	77
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
5.1. Conclusiones.....	83
5.2. Sugerencias.....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	91

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: Resultados del pretest aplicado al grupo de control	58
TABLA 2: Indicadores estadísticos del pretest del grupo de control	58
TABLA 3: Resultados del pretest aplicado al grupo experimental	60
TABLA 4: Indicadores estadísticos del pretest del grupo experimental	61
TABLA 5: Comparación de resultados del pretest entre los grupos control y experimental	63
TABLA 6: Indicadores estadísticos del pretest del grupo de control y experimental	63
TABLA 7: Resultados del postest aplicado al grupo de control	66
TABLA 8: Indicadores estadísticos del postest del grupo de control	66
TABLA 9: Resultados del postest aplicado al grupo experimental	68
TABLA 10: Indicadores estadísticos del postest del grupo experimental	68
TABLA 11: Comparación de resultados del postest entre los grupos control y experimental	70
TABLA 12: Indicadores estadísticos del postest de los grupos control y experimental	71
TABLA 13: Comparación de resultados del pretest y postest en el grupo de control	72
TABLA 14: Indicadores estadísticos del pretest y postest del grupo de control	73
TABLA 15: Comparación de resultados del pretest y postest en el grupo experimental	74
TABLA 16: Indicadores estadísticos del pretest y postest en el grupo experimental	74

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado al grupo de control	58
FIGURA 2: Distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado al grupo experimental	59
FIGURA 3: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado a los grupos control y experimental	61
FIGURA 4: Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo de control	61
FIGURA 5: Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo experimental	64
FIGURA 6: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del postest aplicado a los grupos control y experimental	66
FIGURA 7: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo de control	67
FIGURA 8: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo experimental	68
FIGURA 9: Resultados específicos del postest aplicado al grupo experimental	72
FIGURA 10: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del postest aplicado a los grupos control y experimental	71
FIGURA 11: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo de control	73
FIGURA 12: Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo experimental	75

RESUMEN

La presente investigación titulada Programa de secuencias didácticas CICE para la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, 2015 se realizó con el propósito de demostrar la influencia de dicho programa en la capacidad de crear cuentos breves.

La metodología general empleada es de tipo experimental, utilizándose para ello los métodos bibliográficos, descriptivos, analíticos, sintéticos, de estudio, de seguimiento y el estadístico. Para el logro de los objetivos se manejó dos grupos: de control y experimental, representado por una población de 32 estudiantes, los cuales estaban agrupados en dos secciones “A” y “B”; la primera, con 16 estudiantes, constituyó el grupo experimental y la segunda, con la cantidad restante, pasó a formar el grupo de control; ambos con las mismas características.

Con el grupo experimental se desarrolló las sesiones de aprendizaje utilizando el Programa de secuencias didácticas CICE; mientras que el grupo de control desarrolló los mismos contenidos educativos, pero bajo una educación tradicional; ya que la hipótesis central del trabajo de investigación fue mejorar la variable dependiente a través de la propuesta didáctica. Los datos obtenidos provienen de la aplicación de técnicas de procesamiento y análisis, entre las que destacan la observación, el análisis de tareas, observación sistemática y la estadística descriptiva, la cual permitió detallar los datos obtenidos por los instrumentos de recolección. El procesamiento estadístico permitió registrar que la ganancia pedagógica fue de ocho puntos. Al finalizar el trabajo de investigación, se concluyó que el Programa de secuencias didácticas CICE mejora significativamente la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa “El Señor es mi pastor”, 2015.

ABSTRACT

The present research entitled CICE didactic sequence program for the creation of short stories of the students of the fourth grade of Secondary Education of the Educational Institution "The Lord is my Pastor", 2015 was realized with the purpose of demonstrating the influence of this program in The ability to create short stories.

The general methodology used is experimental, using bibliographic, descriptive, analytical, synthetic, study, follow-up and statistical methods. Two groups were managed: control and experimental, represented by a population of 32 students, which were grouped into two sections "A" and "B"; The first, with 16 students, constituted the experimental group and the second, with the remaining amount, became the control group; Both with the same characteristics.

With the experimental group, the learning sessions were developed using the CICE didactic sequence program; While the control group developed the same educational content, but under a traditional education; Since the central hypothesis of the research work was to improve the dependent variable through the didactic proposal. The data obtained come from the application of processing and analysis techniques, among which the observation, the analysis of tasks, systematic observation and the descriptive statistics, which allowed to detail the data obtained by the collection instruments. The statistical processing allowed to record that the pedagogical gain was of eight points. At the end of the research, it was concluded that the CICE didactic program significantly improves the creation of short stories of the fourth grade students of the educational institution "The Lord is my shepherd", 2015.

INTRODUCCIÓN

Una visión panorámica de los procesos de enseñanza–aprendizaje de la literatura y, específicamente, de la incipiente práctica de la creación literaria en las instituciones educativas, demuestra la diversidad de perspectivas y propósitos, que fluctúan entre diversas concepciones del hecho literario, sin llegar a darle la trascendencia que merece como una forma de práctica pedagógica.

Las divergencias epistemológicas sobre este aspecto atisban una contradicción pedagógica en el sistema, pues denota el sentido marginal con que se asume la creación de textos literarios en el nivel secundario de la educación nacional.

Así pues, los movimientos pedagógicos de vanguardia, han hecho eco de este mensaje y lo han catalogado como una deficiencia propia de sistema educativo, pues ellos defienden la creatividad como una aptitud que es ineludible desarrollar en los estudiantes como parte de su aprendizaje.

Esta realidad problemática sirvió como punto de partida para la consecución de este trabajo, cuyo propósito fundamental fue demostrar que el Programa de secuencias didácticas *CICE* para la creación de cuentos breves es una alternativa decisiva para desplegar la competencia literaria de los estudiantes y, de esta manera, darle la importancia debida en el ámbito educacional.

Ahora bien, la aplicación de este programa de escritura sistemática permite reconocer la importancia de manejar conceptos teóricos y prácticos en el proceso de creación de cuentos breves; ratificar que es un recurso de gran valía que debe ningún educador debe soslayar durante su práctica pedagógica.

Esta investigación aborda la escritura en cuatro fases (motivación, planificación, textualización y revisión), que entrañan dos dimensiones: la estructura del cuento, considerando algunas técnicas narrativas, y la creatividad y originalidad literarias; brindando al estudiante la posibilidad de expresar sus vivencias, sus deseos, y, cómo no, poner de manifiesto su talento ficcional.

Este informe abarca cinco capítulos. El capítulo I comprende el planteamiento y fundamentación del problema de investigación, los antecedentes de estudios

afines a este trabajo; luego se formula el problema y las delimitaciones del estudio. En seguida, se justifica y alude la importancia de la investigación, con sus respectivos objetivos: general y específicos, siendo estos los que constituyeron las directrices durante el proceso de investigación. El capítulo II contiene el marco teórico, donde se plasman los aspectos científicos vinculados con la creación de cuentos breves, al uso de técnicas narrativas y al desarrollo de la creatividad y originalidad. También incluye el marco conceptual, el cual contiene las definiciones seleccionadas para demostrar la hipótesis, y el Programa de secuencias didácticas *CICE*. En el capítulo IV se presenta y discuten los resultados teniendo en cuenta los resultados analizados, en relación con las diversas teorías expuestas en el trabajo; incluyen cuadros, gráficos y medidas estadísticas con sus respectivos análisis e interpretación, relacionándolos con el problema, la hipótesis y la teoría. Por último, el capítulo V contiene las conclusiones y sugerencias, relacionadas al proceso de investigación y a la aplicación de la variable experimental.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema y fundación del problema de investigación

El humano, por excelencia, es un ser sociable, que busca constantemente interrelacionarse con sus semejantes de diversas maneras; una de las más usadas es a través de la literatura oral y escrita. Efectivamente, esta desde tiempos remotos ha sido preponderante para lograr la transmisión de emociones y necesidades, para el forjamiento de aprendizajes y como instrumento didáctico para asimilar conocimientos.

Habermas (1987), observa que “Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas” (p. 84).

Ahora bien, lo paradójico es que en la práctica pedagógica se observa que la comunicación, que debería ser eficaz, no está siendo usada adecuadamente, ello se refleja en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en continuas pruebas nacionales e internacionales.

Precisamente los resultados de PISA (2015), demuestran que nuestro país tiene los índices más bajos en calidad educativa. En este informe último, El Perú se ubica en el puesto 64 de un total de 70, un puesto mejor respecto a la prueba de anterior. Así, en comprensión lectora se subió 14 puntos, de los 384 obtenidos en el 2012 a 398, llegando a la ubicación 63 de la lista y destacando como el quinto país que más creció en el área. No obstante, dichos resultados no son alentadores, pues en matemáticas nos ubicamos en el puesto 61, en ciencias en el 63 y en lectura 62, siendo estos los indicadores que nos manifiestan las deficiencias de nuestro sistema educativo; lamentablemente en lo referente a la producción de textos no se evalúa, pero la práctica pedagógica nos muestra que hay muchas falencia y carencias, y por tanto, los resultados serían similares.

Una de las causas generadora de pésimos resultados en la calidad educativa es el mal uso del lenguaje, especialmente, problemas en el aprendizaje de la

escritura. Las secuelas de esta se reflejan en todos los niveles educativos de la Educación Básica Regular.

A partir del contacto con materiales escritos, el ser humano comienza a interesarse por la lectura y la escritura, lo que lo lleva a formular sus propias hipótesis acerca de la lengua escrita. No obstante, en torno a esta temática se plantea un problema: las dificultades en la creación de textos escritos.

El interés de la investigación sobre los procesos escriturales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes a nivel mundial; y encuentra su principal marco de fundamentación teórica en la psicología cognitiva. En este enfoque, el interés de la investigación se desplazó desde el proceso observable a partir de los productos de la actividad de escribir a las operaciones mentales que acompañan dicho proceso y que a menudo no se reflejan en la conducta externa.

La escritura mecanicista es descrita por Scardamalia y Bereiter (1992), quienes sostienen que: “La representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de ‘decir el conocimiento’” (p. 43).

En el mundo anglosajón los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso.

La enseñanza de las estrategias de resolución de problemas de composición y en la capacitación de los aprendices para llevar a cabo un control adecuado del proceso de producción textual. La enseñanza de la redacción se vio favorecida por la publicación de propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados. (Camps, 2003, p. 04).

La escritura es un eje fundamental en la educación formal:

Universalmente, la enseñanza de la escritura ha sido, y continúa siendo, una de las tareas fundamentales encargadas a la escuela. Lamentablemente, la escuela actual no lo logra. Razón por la cual en el

transcurso de las últimas décadas ha sido notable la preocupación que en América Latina han mostrado investigadores de la psicología, pedagogía, sociología, lingüística, psicolingüística, sociolingüística, fisiología y neurofisiología (...). A pesar de ello, la escritura sigue estando prisionera de esquemas estereotipados y mecánicos que en lugar de proporcionar las condiciones para hacer de ella en el aula una actividad enriquecedora para los niños, desarrolla en los educandos apatía y rechazo. La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. (Caldera (2003, p. 97)

Considerando dicha realidad, se ha diseñado y ejecutado acciones educativas sobre todo en Europa y en América, cuyo objeto ha sido fortalecer el dominio de la lectura y la escritura. Sin embargo, pareciera que tales programas no han dado los frutos esperados, a juzgar por los resultados.

Y es que hay varios factores que intervienen en este proceso:

Para el profesor, enseñar a escribir a sus alumnos significa enseñarles a producir textos (y no solo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales. Igualmente, significa elaborar estrategias capaces de transformar la práctica pedagógica que permita erradicar definitivamente la antigua pedagogía llamada de «expresión escrita». (Carlino y Santana 1999, p. 48).

Esta problemática básicamente se da en la escritura de textos literarios como los cuentos. No se ha desarrollado adecuadamente su capacidad para componer narraciones, sin embargo estas carencias no son de hoy, sino desde su implementación como materia en la enseñanza de la lengua en la secundaria. A lo largo de la tradición escolar se focalizaron algunos aspectos como la repetición, la transcripción, la memorización, y no se dio lugar a la reflexión, a la imaginación, a la creatividad, y al análisis crítico de los símbolos que se plasman en un texto. Se enseñaron a escribir textos de forma mecánica.

Comparando las deficiencias, en la escritura, arriba destacadas, el Ministerio de Educación (2015) aplicó a fines de octubre de 2015 una prueba de Escritura en segundo grado de secundaria. La prueba de Escritura fue aplicada a una muestra

de 5 091 estudiantes en 206 escuelas de todo el Perú. Las características de esta muestra permiten asegurar resultados confiables sobre los aprendizajes en escritura a nivel nacional; en la cual se dio la siguiente conclusión:

A nivel nacional, solo el 12,6 % de los estudiantes logró los aprendizajes esperados para el grado en Escritura. Por otro lado, la mayoría (66,9 %) de los estudiantes se ubicó en el nivel En proceso. Por último, cerca de la quinta parte de los estudiantes (20,5 %) se agrupó en el nivel En inicio. Estos resultados revelan que, a nivel nacional, aún existen grandes desafíos en relación con el desarrollo de la competencia escrita. (Minedu, 2015, p. 14)

La evaluación Censal de Estudiantes (2015), con respecto a la escritura es una muestra ostensible del nivel de escritura de los estudiantes peruanos; desde luego, es presumible aceptar que en la creación de cuentos breves las deficiencias serían más profundas, debido a que conlleva un proceso complejo de usar las palabras, en un sentido artístico y sociocultural.

De acuerdo con Cassany (1995), hay que darse cuenta de que crear correctamente -lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria- es ante todo un problema «técnico» y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico. Por lo tanto, proponer soluciones y alternativas para mejorar esta problemática resulta un reto para los docentes.

Siguiendo los estudios de Prado (2004) se puede afirmar que escribir constituye un proceso complejo de elaboración y reelaboración lingüística en el que intervienen múltiples factores que es preciso tener en cuenta y controlar, si se desea tener un producto adecuado, que cumpla satisfactoriamente su función comunicativa. Se afirma que dicha complejidad impide a los alumnos aprender la escritura mediante una estrategia única, y válida para la composición de cualquier tipo de escrito.

Marín (2007), sostiene que: “Tradicionalmente se les ha pedido a los niños y adolescentes que escribieran sobre un tema impuesto, en un lapso predeterminado y que luego entregaran ese producto para que fuera evaluado y calificado por los docentes” (p. 02).

Actualmente, los aportes de la psicología cognitiva han ayudado a concebir la escritura de otro modo, de un modo que considere la posibilidad de que el que escribe pueda confeccionar diversos borradores sucesivos y se le pueda dar así la ocasión -y también pautas para hacerlo- de revisarlos y de modificar así distintos aspectos de sus textos.

En el Área de Comunicación, para que se produzcan aprendizajes del lenguaje escrito, se consideran cinco competencias: comprende textos orales, se expresa oralmente, comprende textos escritos, produce textos escritos e interactúa con expresiones literarias; basado todo ello el modelo pedagógico Comunicativo textual.

Las dificultades para componer o crear cuentos breves originan deficiencias en la educación básica regular: la insuficiente capacidad para comunicar deseos, para investigar, para crear, para fantasear y hacer literatura; lo cual resulta paradójico con los logros educativos planteados en el currículo nacional, pues una de las competencias que debe adquirir un alumno que termine el nivel secundario, es crear con solvencia textos literarios.

La Institución Educativa “El Señor es mi Pastor” (ESEMP) no es ajena a la realidad descrita arriba, que es común a los demás centros de formación básica, ya sean nacionales o privados. Institucionalmente, no existen programas que atiendan a la escritura. Entonces, ¿qué actores institucionales las reconocen como problema? Se advierte que los profesores son quienes manifiestan mayor preocupación por las habilidades a desarrollar en los alumnos, en referencia a la atención de los procedimientos involucrados en la escritura, pues son ellos los encargados de “cuidar el proceso”.

Tal como sostienen Bereiter y Escardamalia (1994), en la creación textual se ha enfatizado en el modelo ‘de decir el conocimiento’, que refleja la composición ‘inmadura’, sin embargo se ha dejado de lado modelos procesuales que son más integrales y, en consecuencia, generan resultados más alentadores.

Los estudiantes presentan problemas para componer cuentos breves como: carencia de fantasía, de creatividad e imaginación, deficiencias para utilizar

figuras literarias, pobreza léxica, desconocimiento de técnicas narrativas para comenzar, intrigar y cerrar un cuento, omisiones de datos claves, incoherencias, desatención de estrategias de composición, no hacen borradores, no profundizan en la temática, descuidan lo relevante de un tópico, ausencia de unidad de escritura, intrascendencia temática, desconocimiento de técnicas que facilite su tarea, desgano por escribir, transcripciones de otros textos; y este hecho repercute en la creación de cuentos, requisito fundamental en la construcción de un aprendizaje de calidad y, por lo tanto, una educación de calidad.

La promoción de la escritura como una herramienta de pensamiento permite desarrollar el conocimiento. Para ello urge el replanteo de la tarea del docente de educación secundaria, quien tradicionalmente ha basado su práctica profesional en el discurso expositivo como única forma válida de transmitir saberes. Al mismo tiempo se requiere la explicitación de la relación entre teoría y práctica que sustentan en sus clases dichos profesores, pues la revalorización de las prácticas de escritura pareciera no formar parte de sus preocupaciones y prioridades pedagógicas.

Finalmente, se ha percibido que la práctica de la lectura de textos literarios genera una concentración y motivación, únicas, en los estudiantes. Ellos prefieren que se les narre una obra literaria antes que escribir un relato.

1.2. Antecedentes de la investigación

Existen pocos trabajos de investigación vinculados al objeto del programa en curso, sin embargo los que se han estudiado y revisado dan cuenta de que existe una necesidad de diseñar un programa didáctico que permita abordar la escritura desde varias perspectivas, como el uso de estrategias, programas y aplicación de técnicas de composición.

En el transcurso de nuestra investigación se encontraron los siguientes antecedentes internacionales:

Agudelo y Correa (2010), en tu informe titulado: Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes de Primero de

Educación Secundaria; para obtener el grado de Licenciado en Español y Literatura. Este estudio se desarrolló con una muestra de 43 estudiantes de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez – Pereira (Colombia); donde los resultados obtenidos demuestran que la secuencia atendió y cubrió las falencias y vacíos detectadas durante el diagnóstico; las cuales se fueron superando poco a poco en la medida en que avanzó el proceso, se logró que los estudiantes pasaran de realizar producciones escritas hechas desde su animismo y realidad a creaciones de tipo literario de fantasía y creatividad. Asimismo, se logró el fortalecimiento de la competencia literaria a través del acercamiento de la literatura maravillosa, estructura y funciones, el gusto por la lectura y la motivación para la creación de sus propios textos en los que se refleja todo lo aprendido e interiorizado.

Buitrago y Torres (2009), en su trabajo: La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza; para optar el grado de Magíster en Educación en la Universidad Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, permitió que un proyecto de escritura en el aula, es un fenómeno de importancia y que permite a los docentes integrar desde un nivel profundo la creación textual a contenidos de diversas temáticas en el aula, permitiendo la superación de desbalances encontrados tanto en el inicio como durante el proceso. Las autoras concluyen que el proyecto de aula posibilita un contexto propicio para la producción textual, permitiendo insertar de forma pertinente la enseñanza de la escritura como contenido específico a abordar a través de la secuencia didáctica.

Montoya y Motato (2013), en su informe titulado: Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once-Educación Secundaria; para optar el grado de Licenciado en Lengua y Literatura en la Universidad Tecnológica de Pereira. Este estudio se desarrolló con una muestra conformada por 24 estudiantes; con edades promedio entre 15 y 17 años de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez; donde a nivel intratextual, los estudiantes evidencian una mejora de 33%, en el nivel extratextual, 12% y en el intertextual 33%, después de la implementación de la secuencia didáctica en

cuanto a la producción de textos argumentativos. Es decir, las mejoras son significativas luego de la aplicación de las secuencia didácticas.

Mazo (2013), en su informe titulado: El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado; para optar el grado de Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana en la Universidad de Antioquía. Este estudio se desarrolló con una muestra de 15 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 11 y 14 años, del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres. Al aplicar la estrategia arribó a la conclusión central: esta propuesta de investigación contribuyó notoriamente en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, puesto que fueron creativos a la hora de escribir cuentos coherentes y con significados. Con la implementación de la estrategia didáctica, se logró que los estudiantes sean consiente de la importancia de planear antes de escribir y volver a leer e identificar errores de forma y contenido para obtener buenos escritos.

Asimismo, entre los antecedentes nacionales encontramos:

Ríos (2016), en su informe titulado: La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura y la competencia docente, para optar el grado de Magíster en Educación en la UNMSM. Se trabajó con una muestra de 92 participantes de una población de 120, conformada por alumnos y docentes en la I.E.P. "Buenas Nuevas" – 2015. Dicho trabajo refleja que El Coeficiente de correlación producto momento de Pearson obtenido (0.84) fue una correlación positiva considerable, lo que significa que las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura se relacionan en forma directa y significativa con la competencia docente. Por tanto, se consideró comprobada la hipótesis general.

Martínez y Sotelo (2015), en su informe denominado: Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos; para obtener el grado de Magíster en Psicología en la UNMSM. Este estudio se desarrolló con una muestra de 32 sujetos, tomado de una población de 96 estudiantes de la Institución Educativa N° 5011 -"Darío Arrus" – Callao – 2015. Los resultados indicaron que la aplicación del programa "Imaginación" incrementó el manejo de

las propiedades en la producción de un texto escrito narrativo como en la unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia en los alumnos intervenidos, a diferencia de los que no fueron sometidos al programa experimental.

Entre los antecedentes locales, tenemos:

Carlos y Morillo (2009), en su informe titulado: Aplicación del diseño didáctico basado en el paradigma cognitivo-contextual en el aprendizaje de la literatura; para optar el título de licenciado en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Santa. Este estudio se desarrolló con una muestra de 24 de una población de 72 estudiantes de la Institución Educativa N° 88336 – Gastón Vidal Porturas – Nuevo Chimbote – 2008. Dicho trabajo refleja que en el posttest el 54% de los estudiantes del grupo experimental alcanzó un grado de significatividad, excelente y bueno; mientras que en el grupo control ninguno alcanzó dicho nivel. Por tanto, se concluye que el diseño didáctico basado en el paradigma cognitivo-textual sí influyó en el aprendizaje de la literatura.

Finalmente, los estudios de Rocha y Romero (2009), bajo el informe titulado: La aplicación de las estrategias integrales para la elaboración de cuentos y su influencia en los alumnos; para optar el título de licenciado en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Santa, cuyo estudio se desarrolló con una muestra de 20 estudiantes de una población de 90 de la Institución Educativa Alfonso Ugarte – Nuevo Chimbote – 2008. Los mencionados investigadores señalan que tras la aplicación de la estrategia conformada por elementos y las técnicas narrativas, los estudiantes mejoraron su promedio de calificación, significativamente, con respecto al inicio; pues en el posttest el 63% obtuvo calificaciones de excelente y bueno, comprobándose justamente la hipótesis planteada y demostrando así la influencia de la misma en la capacidad para elaborar diversos cuentos.

1.3. Formulación del problema de investigación

¿En qué medida el Programa de secuencias didácticas *CICE* mejora la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor, 2015”?

1.4. Delimitación del estudio

Este trabajo de investigación fija sus delimitaciones en un aspecto específico: la creación de cuentos breves, por ende no se considera otros tipos de texto. Así pues, su evaluación está enmarcada en los siguientes puntos:

- Estructura del cuento breve, que es la primera dimensión, donde se considera el uso de técnicas narrativas (de Comienzos, de Intriga, Caracterización de personajes y de Cierre) y la extensión del cuento breve.
- La otra dimensión, creatividad y originalidad del cuento breve, se circunscribe a la fijación de fluidez y expresividad, flexibilidad temporal y estructural, demostración de creatividad y originalidad.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

1.5.1 Justificación práctica

Esta investigación se realiza porque existe la imperiosa necesidad de solucionar problemas de aprendizaje, específicamente, los problemas vinculados a la escritura de cuentos breves de los alumnos de la Institución Educativa ESEMP. Si bien, la capacidad de creación de cuentos se ha enseñado desde la primaria, no se abordado a través de un programa efectivo que permita evidenciar en la secundaria. Por ello, este programa es una alternativa para revertir esta situación.

1.5.2 Justificación metodológica

Los métodos, procedimientos, técnicas, programas, secuencias didácticas e instrumentos empleados en la investigación, que se diseñarán, utilizarán y validarán podrán ser utilizados en otros trabajos de investigación. Este programa considera por cuestiones didácticas y metodológicas, fragmentar el proceso de la escritura, pero la secuencia es integral, progresiva y se sustentan en el principio de la unicidad.

1.5.3 Justificación teórica

El resultado de esta investigación podrá ser sistematizado para ser incorporado al campo del conocimiento de la ciencia y asimismo significará un punto de partida para otras investigaciones para solucionar los problemas relacionados a la adquisición de capacidades adecuadas de la escritura de cuentos breves.

1.5.4 De conveniencia

La investigación es conveniente realizarla porque nos permite conocer estado objetivo de los estudiantes en lo referente a creación literaria, nos sirve de punto de partida para mejorar la producción de textos, del mismo modo, sirve para que los estudiantes y profesores tomen conciencia de su situación.

1.5.5 De relevancia social

Tomando en cuenta que las implicancias de esta investigación son en el marco educativo, podemos otorgar a este trabajo una relevancia social, pues las mejoras que se logran en los hoy estudiantes, permiten la mejora en los futuros profesionales de la sociedad postrera.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1 Objetivo General

Demostrar que el Programa de secuencias didácticas *CICE* mejora significativamente la creación de cuentos breves de los alumnos de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, 2015.

1.6.2 Objetivos específicos

- a) Identificar el nivel de aplicación del Programa de secuencias didácticas *CICE* en la dimensión estructura del cuento breve, en los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor” antes y después de la aplicación del Programa.

- b) Identificar el nivel de aplicación del programa de secuencias didácticas *CICE* en la dimensión creatividad y originalidad del cuento breve, en los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor” antes y después de la aplicación del Programa.
- c) Comprobar la efectividad del Programa de secuencias didácticas *CICE* para la creación de cuentos breves de los alumnos de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor” antes y después de la aplicación del Programa de secuencias didácticas *CICE*.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Fundamentación teórica de la investigación

2.1.1 Competencia comunicativa

Un término posmoderno, en boga y con varias acepciones es *competencia*, tanto en el sector educativo, así como en otras dimensiones y en circunstancias diversas, sin embargo, ya en 1970 se usó dicho concepto en la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el Banco Mundial (BM), Aneca, el Proyecto Tunnig, que logró consultar a empleadores, graduados, y académicos y sacar una conclusión destacada: hay interés en adquirir y desarrollar las competencias generales o básicas para la formación profesional.

El diccionario de la RAE, competencia es: *“Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.”* Esta definición es demasiado rígida, no tiene en cuenta lo pragmático.

Desde el punto de vista etimológico, *competencia* viene del latín *competens*, *competentis*, que significa el que tiene aptitud legal, o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es un experto o apto en cierta materia o ciencia.

Actualmente, la educación a nivel mundial está enfocada en aplicar modelos curriculares basados en competencias, define un *currículo con enfoque de competencias* desde cinco puntos de vista:

Ideológico: la relación entre educación y trabajo, puede ser tildada de *“neoliberal”*, pues corre el riesgo de que el sistema educativo se pliegue a las demandas del mercado de trabajo; *pedagógico*: las competencias en términos de desempeños productivos pueden ser leídas desde el conductismo o desde los modelos instruccionales. Las causas residen en métodos de formación con que se asocia las competencias y las capacidades; *político*: hay un cuestionamiento a funciones hasta ahora

exclusivas de la educación, como son la evaluación y certificación. Se considera más importante a un certificado que al desempeño competente; *productivo*: la dinámica de cambio actual que afecta a la creación de bienes y servicios, dificulta una definición precisa de las calificaciones requeridas y *metodológico*: la asociación de los métodos derivados de los procesos productivos, tanto para la definición como para la certificación de competencias, infunde dudas sobre el papel de estos en el proceso educativo. (Maldonado, 2011, p. 27)

Aunque hay cierta confusión acerca de su definición, debido a su proliferación semántica y discursiva, pero por *competencia*, en términos pragmáticos, se puede entender como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos mediante procesos formativos o en el mundo laboral, que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica. Comprometen la anticipación a los problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la facultad de participar activamente en la mejora de la creación.

Maldonado (2011), señala que: “Es un verdadero sujeto profesional y social se desempeña en diversos roles, escenarios y situaciones inesperadas de acuerdo con la adquisición de unas competencias tecnológicas y metodológicas” (p. 52).

Ahora bien, de acuerdo con Muñoz, Quintero y Ancízar (2001), las competencias se dividen en no pocas:” Competencias comunicativas, escriturales, discursivas, literarias, pragmáticas, analíticas, observaciones, investigativas, etc.” (p.p.15-193); Sin embargo, lo que nos interesa es precisar en qué consiste la competencia comunicativa y qué afecciones genera en la educación.

De acuerdo con Neyra y Flores (2011), considerando las ideas de Hymes, afirman que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Hace referencia al aprendizaje de alguna lengua.

Además señalan que, por competencia comunicativa, se debe entender desde cuatro perspectivas: gramatical o capacidad de actualizar las reglas y unidades de funcionamiento del sistema de la lengua, discursiva, sociolingüística, y estratégica o capacidad para hacer que no se rompa la comunicación.

Así, la competencia comunicativa se divide en: lingüística, pragmática, sociolingüística, psicolingüística y sociocultural.

- Competencia lingüística, según Cassany (1998): “Es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos y que les permite entender un infinito número de enunciados lingüísticos” (p. 85).
- Sociolingüística, que es la capacidad de producir enunciados acordes con la situación de comunicación.
- Pragmática, es saber usar la lengua en un contexto apropiado, la comprensión fluida de mensajes. Por ejemplo, chistes, pedidos, etc.
- Psicolingüística, capacidad para ordenar y emitir enunciados.
- Sociocultural: “Constituida por el conocimiento y valoración de las formas culturales diversas y la capacidad para usar ese conocimiento según las necesidades y distintas situaciones comunicativas” (Prado, 2004, p. 133)

Neyra y Flores (2011), resaltan una competencia comunicativa más: “La discursiva y lingüística-textual, para poder utilizar los diferentes tipos de discurso. También tiene que ver con la coherencia, cohesión y adecuación, es decir producir textos aceptables, porque un acto comunicativo se crea en una situación y en un contexto concreto, con una finalidad precisa” (p. 154).

2.1.2. Competencia literaria

Para Agudelo y Correa (2010), la competencia literaria: “Es entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de estas” (p. 26).

Entendida como una de las competencias que fundamentan el aprendizaje significativo de la lengua española, que brinda elementos para la comprensión de procesos del lenguaje y sus implicancias en la pedagogía; procesos que se dan en los actos reales de comunicación de forma compleja, e incluso simultánea en tanto que, el interés con el desarrollo y práctica de esta propuesta pedagógica es desarrollar ampliamente la competencia literaria, entendida como la capacidad de hacer confluir, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de estas.

Ahora bien, el trabajo pedagógico se manifiesta, al determinar en qué momento se pone énfasis a ciertas competencias o procesos. En este caso, con el programa de secuencias didácticas se hará mayor énfasis en la competencia literaria, sin descuidar las demás.

2.1.3. Creación de textos literarios

Uno de los organizadores del área de comunicación, en educación secundaria es la creación de textos.

a) Definición:

El DCN (2009), señala que: “Consiste en elaborar textos de diferente tipo con como el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto” (p. 344). También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso.

La creación de textos es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos.

Todo texto de calidad posee tres cualidades: coherencia, vinculada a la capacidad de seleccionar y organizar la información que el hablante quiere

transmitir para que pueda ser percibida de una forma clara y precisa por el receptor; cohesión, ya que los elementos de todos los niveles (oraciones y párrafos) están vinculados a través de recursos lingüísticos de referencia y de conexión lógica y adecuación, pues el texto corresponde a una intención del emisor, a un propósito definido: convencer, informar, etc.

b) Proceso de la escritura

El interés de la investigación sobre los procesos escriturales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes y encuentra su principal marco de fundamentación teórica en la psicología cognitiva.

En este enfoque, “el interés de la investigación se desplazó desde el proceso observable a partir de los productos de la actividad de escribir (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañan dicho proceso y que a menudo no se reflejan en la conducta externa. Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevan a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas” (Camps, 2006, p. 02).

La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los modelos de etapas cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a cabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba surgiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban dicho proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. El modelo de Hayes y Flower, citado por Sánchez (2009) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos de escritura desde la enseñanza.

Ese proceso cognitivo está compuesto por los siguientes momentos:

1. Planificación de la escritura

En este momento, el escritor recoge material de otras fuentes -aun la escritura con fines estéticos necesita este paso- y averigua cuáles son las

características del texto que tiene que componer. O bien, simplemente, recoge de su memoria de largo plazo no solo las informaciones acerca del contenido, sino también sus conocimientos acerca de ese tipo de texto y de cómo se compone.

Se trata según, Hernández (1999), de recoger todo aquello que se va a decir. “Aquí podemos hacer referencia a conocimientos sobre el tema o podemos activarlos por medio de la lectura, imágenes o el intercambio de ideas en parejas y después con toda la clase” (p. 04). Otra forma de generar ideas es por medio de una lluvia de ideas y de vocabulario. En este momento del proceso se organizan las ideas que se han generado por medio de diversas técnicas desde las más sencillas como el agrupar por temas los datos en forma de lista hasta otras como organigramas o esquemas.

2. Textualización o escritura

En este momento, quien escribe debe ‘traducir’ al lenguaje escrito, los contenidos de su conciencia almacenados en la preparación, o bien debe convertir en enunciados fluidos y bien articulados, las anotaciones que ha podido producir durante ese período de pre-escritura.

Del mismo modo, Carneiro (2009), afirma que una vez que: “Las ideas iniciales (materia prima) ya están organizadas en un esquema podemos empezar la redacción propiamente de un texto (...), es decir, debemos llevar a oraciones, frases, párrafos, construcciones en general, los apuntes o palabras clave que anotamos en el esquema” (p. 82).

Poner por escrito esos contenidos supone, según lo sustenta Marín (2007), no solo conocer qué decir, sino también supone: conocer el tipo de texto, saber organizar párrafos y conectarlos unos a otros; saber sintaxis, de modo de producir oraciones coherentes y cohesionadas; tener conocimientos de léxico, de cohesión léxica y gramatical, de ortografía y puntuación, de espaciado y disposición de la escritura en la página.

Atender al mismo tiempo todas estas demandas de la escritura implica una gran sobrecarga cognitiva. Para aliviar y mejorar los resultados, la didáctica de la escritura propone atender cada uno de estos aspectos en sucesivos borradores. Así, por ejemplo, en el primero se puede atender la cantidad y la organización del contenido y, en cambio, los aspectos de sintaxis, cohesión y léxico posponerlos para borradores siguientes.

3. Revisión y corrección

Después de varios borradores, los escritores preparan sus textos para ser leídos, y acá aparecen las preocupaciones formales relacionadas con la legibilidad del texto: el último ajuste cohesivo, la última revisión ortográfica, la distribución del texto en la página, la claridad de la letra, la utilización de recursos gráficos como el subrayado, etc.

Parafraseando a Camps (2006), es esencial que la revisión se realice durante todo el proceso de expresión escrita. Los modelos cognitivos explican que las revisiones no son secuenciales sino altamente recursivas, que es inherente a todo el proceso de escritura de un texto.

El texto se somete a lecturas críticas para realizar las correcciones y ajustes necesarios (especialmente a través de expansiones y reducciones). Asimismo, la reescritura es un momento clave en la corrección, donde se puede descubrir el estilo, que será determinado por el vocabulario empleado, la construcción de estructuras lingüísticas, recursos literarios, etc.

2.1. 4. La creación textual y la narración

Antes de abarcar la relación entre la creación y la narración textuales, definiremos qué es un texto escrito y sus características.

Para Cariro (2009): “El texto, es un conjunto ordenado de ideas relacionadas, entre sí y en torno a un mismo tema. Lo importante es que sea un todo comprensible y que tenga un propósito comunicativo” (p. 06)

Ahora bien, Prado (2004), considera que un texto tiene un carácter comunicativo, ya que es una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. Tiene un carácter pragmático, pues se crea en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancia, etc.) y tiene un carácter estructurado debido a que está organizado internamente precisa, con reglas de gramática, coherencia, cohesión, etc. En consecuencia, la narración en la escuela, es una forma comunicativa que puede desarrollada a través de múltiples formas, por ejemplo con el texto.

El pedagogo Egan (2006), asume que la narración: “Es la unidad donde el estudiante puede afianzar todos sus conocimientos, colocando en juego sensaciones, como el miedo, la alegría, la angustia, lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo lo cual lleva a cautivar a los aprendices” (p. 37).

Así, el propósito fundamental de este programa es acercar la narrativa a los escenarios educativos para desbaratar los esquemas tradicionales, como la repetición, la improvisación, y generar el desarrollo de la competencia comunicativa donde la escritura sea un momento de creación, planificación y deleite. Un espacio donde se aplican estrategias y técnicas que posibiliten el desarrollo de las estructuras mentales de los educandos: la fantasía, la imaginación, la espontaneidad y la creatividad.

Agudelo y Correa (2010), señalan que la narración debe ser un preámbulo para el desarrollo integral del estudiante, puesto que esta involucra tantos sentimientos, emociones y expectativas en él, generando un componente afectivo.

Asimismo, Gil (2008), afirma que: “Los textos narrativos son aquellos en los que domina el relato. El relato no constituye un tipo de discurso ni un tipo de texto sino un modo particular de organización de los enunciados” (p. 32).

La creación de textos se vincula íntimamente a la narración debido a que esta última es una actividad netamente de creación, de iniciativa, de cognición, en tanto que tenga elementos como:

- **La acción:** en toda narración no importa su extensión o género, la acción es el componente que moviliza la trama. La sucesión de hechos narrados debe estar ordenada y organizada de forma progresiva - siguiendo una línea de interés- hasta llegar al desenlace.
- **El ambiente:** es el elemento de la narración que sustenta a los otros dos mediante un marco espacial-temporal que posibilita la autenticidad del relato.
- **Los personajes:** en toda narración se cuentan hechos que son realizados, sentidos o imaginados por alguien: los actores, protagonistas de la acción: los personajes.

Por lo tanto, el programa irá encaminado hacia la motivación a través de la lectura, el enjuiciamiento y análisis de cuentos breves, y la construcción y creación de textos narrativos mediante el uso de modelos literarios y la aplicación de técnicas, y otras actividades vinculadas a la escritura, que propicien la creatividad y originalidad en la narración breve.

2.1.5 El cuento literario

El cuento literario nace polémico y los escritores y, más tarde, los críticos se convierten en incansables activistas que reivindican su status como género literario y avivan el fuego de las argumentaciones y teorías en torno a sus posibles definiciones. En los últimos años, la polémica ha generado los ensayos más sublimes y, en ocasiones también, los laberintos argumentativos más absurdos.

A pesar de tener como referentes de la teoría del cuento a Allan Poe, Bosch, Cortázar, Giardinelli, Maupasant, Ribeyro, Quiroga, Borges, y otros tantos que han estudiado este “género”, aún no se ha logrado establecer o desentrañar su naturaleza intrínseca. Su definición es imprecisa, inexacta e incompleta debido a su amplitud, complejidad. Por ello, este acápite solo se estudiará desde una perspectiva teórico-pragmática, es decir, la teorización abarcará solamente el cuento breve y sus implicancias, características, etc.

Bosch, citado por Reyes (2004), señala que un cuento “Es un género literario escueto, al extremo de que un cuento no puede construirse sobre más de un hecho” (p. 34).

Giardinelli (como se citó en Reyes, 2004) dijo que: “El cuento es ese indefinible e imprecisable pase de encanto que sirve para exponer un pequeño breve instante, un detalle, que ha de tener validez universal” (p. 33).

Tomando como referencia a Castroblanco (2007), el cuento es un género literario humilde y entrañable. En él se cuentan cosas que ocurren a alguien y que al escucharlas o leerlas, de alguna forma, nos pasan a nosotros.

En las definiciones citadas se puede notar que los autores comparten rasgos semánticos cercanos, sin embargo los términos que utilizan son imprecisos, algo confusos, vagos, y justamente esta característica es que permite al cuento ser ‘una creación artística’.

No obstante, por razones de ‘precisión conceptual’ se ha de considerar una definición que acerque y que intente unificar características y rasgos comunes del cuento: narración breve de hechos imaginarios o reales, protagonizada por grupo reducido de personajes [o uno], que gira en torno a un solo tema, que generalmente, se divide en inicio, nudo y desenlace.

Así, su estructura es: exposición: presentación de hechos, personajes, ambiente; nudo: momento del relato en que las acciones alcanzan el punto culminante en su desarrollo (clímax) y desenlace: momento del relato en que las acciones transcurren como consecuencia de la situación planteada.

Por otro lado, el cuento ha sido clasificado, siguiendo esquemas o criterios variados. Se citan a dos autores:

Ortega y Tenorio (2006) señalan que hay dos grandes tipos de cuentos: el cuento popular y el cuento literario.

- El ‘cuento popular’ se dice que es tan antiguo como la humanidad y se caracteriza por el anonimato del autor y por haberse transmitido de forma

oral, aunque modernamente la mayoría de ellos han sido recopilados y puestos por escrito. La transmisión oral ocasiona que el cuento sufra modificaciones.

- El 'cuento literario' es el cuento que se transmite mediante la escritura. El autor suele ser conocido. Al estar fijado por escrito, el texto no sufre las modificaciones que son frecuentes en el cuento popular. De origen medieval y oriental, *Las mil y una noches* es la primera gran compilación de cuentos que se conoce.

Pero, Cooper Lawrence, citado por Reyes (Op. Cit.), clasifica, al cuento de la siguiente manera: por su contenido, cuentos de hechos [reales] y cuentos de fantasía; por su forma: cuentos narrados históricamente, cuentos narrados dramáticamente y cuentos narrados didácticamente.

2.1.6. El cuento breve

a) Definición

Conceptualizar el cuento no es una tarea fácil debido a las múltiples voces, opiniones y puntos de vista que se tiene sobre él. Los críticos, escritores y otros académicos vinculados al arte manejan una vasta e interminable aproximación conceptual con respecto al cuento. Así pues, la riqueza teórica acerca de esta especie literaria es prolífica, lo cual podemos demostrar a través de las siguientes definiciones.

Según Imbert (2007), el cuento breve vendría a ser:

Una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción –cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas– consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (p. 45)

Una definición más poética nos da Quiroga (1928):

El cuento, como el poema, representa una experiencia única e irrepetible. El escritor de cuentos contemporáneos no narra solo el placer de encadenar hechos de una manera más o menos casual, sino para revelar qué hay detrás de ellos; lo significativo no es lo que sucede, sino la manera de sentir, pensar, vivir esos hechos, es decir, su interpretación. El narrador de cuentos está en posesión de una clase de verdad que cobra forma significativa y estética a través de lo narrado. Mientras la novela transcurre en el tiempo, el cuento profundiza en él, o lo inmoviliza, lo suspende para penetrarlo. La función de un relato es agotar, por intensidad, una situación. (p. 23)

Por su parte, el iniciador del cuento moderno, Allan Poe (2009) afirmaba que la idea del cuento ha sido presentada sin mácula, pues no ha sufrido ninguna perturbación. La brevedad indebida es aquí tan recusable como en la novela, pero debe evitarse la excesiva longitud. Ya hemos dicho que el cuento posee cierta superioridad, incluso sobre el poema[...] Pero con frecuencia y en alto grado el objetivo del cuento es la verdad. Algunos de los mejores cuentos son cuentos fundados en el razonamiento.

La escritora norteamericana O' Connor (2013) aseveraba lo siguiente:

Desde mi punto de vista, hablar de la escritura de un cuento en términos de trama, personaje y tema es como tratar de describir la expresión de un rostro limitándose a decir dónde están los ojos, la boca y la nariz. [...] Un cuento es una acción dramática completa, y en los buenos cuentos, los personajes se muestran por medio de la acción, y la acción es controlada por medio de los personajes. Y como consecuencia de toda la experiencia presentada al lector se deriva el significado de la historia. [...] Un cuento compromete, de un modo dramático, el misterio de la personalidad humana. [...] Ningún lector creerá nada de la historia que el autor debe limitarse a narrar, a menos que se le permita experimentar situaciones y sentimientos concretos. La primera y más obvia característica de la ficción es que trasmite de la realidad lo que puede ser visto, oído, olido, gustado y tocado. (p. 45)

Un buen cuento breve no debe tener menos significación que una novela, ni su acción debe ser menos completa. Nada esencial para la experiencia principal deberá ser suprimido en un cuento corto. Toda acción deberá poder explicarse satisfactoriamente en términos de motivación; y tendrá que haber un principio, un nudo y un desenlace, aunque no necesariamente en este orden.

Que un cuento sea breve decía O'Connor (ibíd.):

No significa que deba ser superficial. [...] La ficción es un arte que demanda la más estricta atención a lo real –tanto en el caso de un escritor que se aboca a componer un cuento naturalista, como en el que prefiere el género fantástico–. Quiero decir: todos partimos siempre de lo que es verdadero o de lo que tiene una eminente posibilidad de serlo. Me atrevería incluso a afirmar que la persona que escribe un relato fantástico debe mantenerse más estrictamente atenta al detalle concreto que quienes escriben en una cuerda naturalista porque cuanto mayor sea el apoyo de un cuento en lo verosímil, más convincentes resultarán sus características. (p. 20)

La economía del lenguaje y la organización adecuada de los elementos que rigen la materia del cuento breve hacia la adecuada concreción del tema, coadyuvarán al logro estético. Como afirma Garrido (2003): “La fluencia constante, ley que es imprescindible para que un cuento logre sus objetivos, requiere de la participación completa y congruente de las técnicas narrativas y del estilo: forma y tema en armonía absoluta conllevan a la realización plena de la experiencia del cuento” (p. 156).

La brevedad es una limitación del discurso que, si se sabe usar, puede lograr efectos estilísticos muy valiosos para la obra de arte. Según Zavala (2005): “Para estudiar el cuento breve, se debe partir del acuerdo que existe entre escritores y críticos al señalar que la extensión de un cuento convencional oscila entre las 500 y 2000 palabras” (p.04). El relato breve viene a revolucionar la manera de narrar un suceso, las estructuras complejas, la multiplicidad de personajes, la narración exhaustiva de ambientes y las descripciones de lugares, dejan de ser

lo preponderante para dar paso a una especie de fotografía de un momento específico.

Como afirma Garrido (2003), el relato corto, o cuento breve, es “Una narración concisa que busca provocar una impresión única y total que se hace posible gracias al juego de tensiones en el que los elementos constitutivos de su poética siguen un diseño acabado y perfecto a la manera del funcionamiento de los seres vivos” (p. 27). El límite prefigurado por las exigencias del género no es debilidad sino ganancia, ya que la creatividad del cuentista encuentra las estrategias que establecen un puente de correspondencia activa entre el lector y el mensaje. Esta correspondencia activa permite completar las ausencias del relato potenciando un sinnúmero de posibilidades interpretativas en la imaginación del lector.

Baxter (como se citó en Garrido, 2003) observa que en el cuento corto (*short short story*) la brevedad, en este caso, se manifiesta ya no solamente como el resumen de un largo proceso en un fragmento paradójico de la vida. Cuando los límites son aún más restrictivos, el choque moral y sus efectos se potencian al grado máximo y entonces nos encontramos ante la “tensión súbita”, atómica y fatal porque el personaje borra todo rasgo de personalidad y lo que le pasa tiene una trascendencia que se identifica con la comunidad y afecta a la humanidad misma.

Al observar directamente la dinámica lingüística del cuento, nos percatamos de que uno de los fundamentos mejor reconocibles sobre los que descansa su poética es el de la brevedad. Garrido (2003) sustenta que: “La brevedad nos remite a la concisión argumental y a la economía en el lenguaje, ingredientes que solo mediante el rigor del estilo pueden desembocar en la obra de arte” (168). Ya habíamos hablado de la codependencia de los elementos estructurales, estilísticos y semánticos del relato breve. Esta naturaleza de sus elementos compositivos hace que fondo y forma lleguen a mimetizarse. La brevedad, rigor estilístico y economía en el lenguaje son los ingredientes de los cuales no puede prescindir la mecánica del discurso en el cuento literario.

Un cuento es breve porque los efectos que busca provocar el buen cuentista solo pueden alcanzarse en la intensidad de la lectura que se inicia y concluye en “una sola sentada”. La brevedad, la economía, la condensación y el rigor, son los elementos que construyen el estilo del cuento y todos están relacionados sin poder decir cuál de ellos fue la característica primigenia.

b) Características

- Narra, por lo general, un incidente ficticio, en un periodo extremadamente corto que le sucede a un personaje [o personajes].
- Posee una extensión de 500 y 2000 palabras. No suele sobrepasar de 3 páginas, lo cual permite una lectura rápida.
- Está estructurada, al igual que el cuento convencional en: inicio, nudo y desenlace.
- Ha de referirse a una sola peripecia argumental.
- Ha de existir una perfecta unidad de la trama: los episodios que conforman el cuento han de estar perfectamente conectados.
- Ha de comunicarse de forma rápida y directa una emoción. Por lo tanto, cuando se escribe un cuento es preciso dejar de lado todo lo que sea accesorio, todo aquello que no esté al servicio de la historia: largas descripciones, diálogos marginales, personajes secundarios, reflexiones y digresiones... En el buen cuento nada sobra. Los adornos están de más.
- La curiosidad del lector debe quedar satisfecha de una manera más o menos inminente.
- Ha de producirse en el lector una "conmoción súbita" (como un puñetazo en el estómago, por ejemplo).
- Se ha de leer de una sola tirada (debe proporcionar entre treinta y noventa minutos de lectura). "Un cuento se escribe contra el reloj".
- El contenido genera un efecto de impresión intensa en el lector, debido a su concisión y precisión.
- Imagen instantánea en la que no hay epifanía, tan solo un monólogo interior o un flujo de memoria.

- Estructura alegórica, cuya belleza superficial nos puede llevar a resistirnos al placer de su interpretación. Ejemplos: “Un lugar limpio y bien iluminado” de Ernest Hemingway o “Chacales y árabes” de Franz Kafka.

c) Elementos

Considerando los estudios de Alberca (1985) y de Zavala (2005), se asumen los elementos fundamentales del cuento breve:

- Suceso único. El cuento es, ante todo, la narración cuyo argumento se reduce a un único suceso o tema en estado puro, desprovisto de pormenores anecdóticos.
- Brevedad. Íntimamente ligado al rasgo anterior, se encuentra la brevedad. En realidad, esta no es una característica propia del cuento, como generalmente se ha dicho.
- Tensión y efecto. Tan importantes como la brevedad del cuento, son la tensión y el efecto que se deben producir en el lector, y ambos factores se necesitan recíprocamente. La narración del cuento no debe conocer momentos bajos o digresivos, como puede ser la descripción de una habitación, que en cuento *largo* llega a ocupar párrafos completos.
- Narración y tiempo. Narrar, como se sabe, es referir uno o varios sucesos desde una determinada perspectiva temporal. El tiempo propio de la narración es el pasado, como mostró, y el cuento género narrativo por excelencia, adopta esta perspectiva temporal de manera prácticamente constante. Pueden escribirse relatos desde una perspectiva de presente, o futuro (ciencia ficción).
- Personajes. ¿Y los personajes? El auténtico personaje del cuento es, debe ser, el acontecimiento mismo que se constituye en su protagonista. Los personajes carecen de relieve propio y deben estar concebidos en función del suceso central.

d) diferencias entre un cuento breve y un minicuento

Rojo (2009), en su libro ‘Breve manual para reconocer minicuentos’ da cuenta de que: “Durante este siglo se ha hecho muy común un tipo de texto

narrativo particularmente breve, que ni siquiera tiene aún un nombre definido, aunque se le ha designado de muchas maneras que van desde 'minicuento', 'microrrelato', 'minitexto', 'microficción' y 'textículo' hasta 'relato pigmeo' (p. 03).

En este trabajo se denominará minicuento, indistintamente a las diferentes denominaciones que ha recibido esta 'especie literaria' por parte de escritores y lectores. Esto con la idea de despejar algunas 'lagunas' y confusiones.

"El minicuento hispanoamericano no sobrepasa en ningún caso una página". (Op. Cit., p. 17).

La citada autora establece las siguientes características para distinguirlo del cuento breve o del cuento convencional 'largo':

- Son muy breves, no suelen tener más de una página. La brevedad, que es su característica más evidente, es también la que genera que no se le tome en serio.
- Pueden o no tener un argumento definido. Cuando no lo tienen es porque el argumento está implícito y necesita de la intervención del lector para completarse.
- Suelen poseer lo que se llama "estructura proteica", esto es, pueden participar de las características del ensayo, de la poesía, del cuento más tradicional y de una gran cantidad de otras formas literarias: reflexiones, fábulas, recuerdos, anécdotas, etc.
- Exhiben un cuidado extremo en el lenguaje. Al tener que utilizar un número escaso de palabras, describir situaciones rápidamente, definir situaciones en pocas pero justas pinceladas, el escritor debe utilizar las palabras exactas, precisas, que signifiquen exactamente lo que se quiere decir.
- Es común en ellos el uso de los 'cuadros', según la terminología "marcos de conocimiento", bajo la conceptualización de Van Dijk (1980). Debido a la brevedad del espacio y a la condensación de la anécdota, el autor debe encontrar un tema conocido, o dar referencias comunes para no tener que

explicar situaciones ni ubicar largamente al lector. En los micocuentos es común el uso de la intertextualidad.

- Carácter limítrofe entre narración y poesía.
- Historia que invita a participar al lector, concentración de espacio y tiempo.
- La ironía es una necesidad inmediata en un micocuento.
- El título es imprescindible, ya que ejerce la función de conducir al lector en el sentido que el autor desee.
- El número máximo de palabras no está definido, aunque la tendencia más reciente establece el límite de 200 caracteres.
- Exactitud. La precisión en el uso y disposición de cada palabra, su elección, su posición en el texto... la matemática del lenguaje es fundamental a la hora de conseguir en el lector el efecto deseado.
- Los micocuentos, a juicio de Morales (2010) tienen muchas características, como la brevedad, la acción narrativa, la intertextualidad, la ironía estratégica, el escepticismo, la elipsis, entre otros.).

Se presentan tres micocuentos (o microficciones) como ejemplos:

Texto 01:

EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. **(A. Monterroso)**

Texto 02:

EL GESTO DE LA MUERTE

Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

-¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahan. El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta: -Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza? -No fue un gesto de amenaza -le responde- sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahan esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahan. **(J. Cocteau)**

2.1.7. Técnicas narrativas:

Las técnicas tienen por objeto poner en movimiento, vitalizar, animar esas historias que se cuentan. Son los recursos de los que dispone el narrador para lograr que su creación literaria sea sugestiva, fascinante y cautiva al lector.

Para narrar un cuento breve es vital establecer el punto de vista inicial que se adopta en la narración, el marco escénico empleado en el texto y de cómo utilizar el tiempo y el espacio literarios, de cómo utilizar la descripción o el uso más apropiado de la acción, cosas que tienen que ver con la voz que habla y el tono y el ritmo que imprimen a su discurso los autores, el empleo de los diálogos, entre otros aspectos del relato.

Díaz (2005), apunta que para escribir un buen cuento, se debe aplicar distintos *Comienzos*: ¿Podría alguien abandonar una historia que comienza diciendo Una mañana, tras un sueño intranquilo, *Gregorio Samsa* se despertó convertido en un monstruoso insecto? Como lectores, gozamos del dudoso privilegio de gastar nuestro tiempo en lo que nos venga en gana, de modo que avanzar en la lectura de cualquier texto depende a menudo de cuán interesante o importante nos parezca al comienzo. Por eso, el primer reto del escritor consiste en vencer nuestra inercia y atraparnos, interesarnos desde las primeras líneas, desde las primeras palabras. Si lo logra, nos da un anticipo de su talento.

a) Técnicas de los comienzos

i. Comienzo con personaje

Si el relato se centra en el carácter de un personaje infrecuente, de rasgos notables en un sentido u otro, lo mejor será enfocar la atención del lector sobre el protagonista desde el primer momento. Cabe que se ofrezca una descripción concisa pero nítida del personaje, como en el comienzo de *Scaramouche*: “Nació con el don de la risa y la convicción de que el mundo estaba loco.” (Sabatini, 2016, p. 05).

ii. Comienzo con acción

Un relato de aventuras, de terror o policial nos presentará desde el primer momento un ritmo ágil, situaciones, e incluso recuerdos o

sensaciones, dinámicos, rápidos, contundentes. La primera frase suele representar una acción física. Así comienza *El velo pintado*: “Ella dio un grito sobrecogedor. -¿Qué sucede? -preguntó él. A pesar de la obscuridad del cuarto cerrado vio en el rostro de la mujer la perplejidad del terror. -Alguien intentó abrir la puerta”. (Somerset, 2007, p. 04)

iii. **Comienzo con ambientación**

Aquellos relatos que aspiran a ofrecernos cuadros simbólicos de la condición humana suelen comenzar con una descripción del ambiente que refleja en sus colores metafóricos los matices del tema. Una de las ambientaciones más notables como entrada es la de *El amor en los tiempos del cólera*:

Era inevitable: el olor de las almendras amargas le recordaba siempre el destino de los amores contrariados. El doctor Juvenal Urbino lo percibió desde que entró en la casa todavía en penumbras, adonde había acudido de urgencia a ocuparse de un caso que para él había dejado de ser urgente desde hacía muchos años [...]. (Márquez, 1985, p. 06)

iv. **Comienzo con diálogo**

En ciertas ocasiones el narrador nos abre el telón de una escena. Nos coloca directamente frente a los personajes en interacción, como en una sala de teatro. Se trata de historias que muestran en especial los embrollos que pueden formarse en las relaciones humanas; es el caso de un cuento muy efectivo de Benedetti (2009) titulado *Gracias, vientre leal*: “A nadie”, le había dicho el Colorado, “a nadie, ni siquiera a tu mujer. ¿Estamos?” Y él había contestado: “Estamos”. “Ni el menor indicio, ¿eh? Bastante caro hemos pagado ya esos y otros liberalismos” (p. 04).

v. **Comienzo con una situación dramática**

Como el anterior, el comienzo que presenta directamente una situación dramática nos ubica de inmediato en el asunto del relato. Si bien en este caso el conflicto es resumido en la voz del narrador, no obstante,

es igual de atractivo para el lector que se así implica en los hechos planteados, pues abordamos la obra por uno de los puntos más tensos de la curva dramática. Leamos el brillante comienzo de uno de los mejores cuentos El rastro de tu sangre en la nieve: *“Al anochecer, cuando llegaron a la frontera, Nena Daconte se dio cuenta de que el dedo con el anillo de bodas le seguía sangrando”*. (Márquez, 2009, p. 03)

vi. Comienzo con una reflexión

Es posible comenzar el relato con una meditación de carácter general a cargo de la voz del narrador, que al enunciarla se muestra inteligente, sensitivo o de criterio amplio. Puede parecer una violación de la regla elemental de la narrativa moderna, que prefiere evitar la omnisciencia total así como el decir la historia, pero en ciertos casos es útil para atraer nuestra atención sobre la idiosincrasia del narrador y su relación con los hechos. He aquí el comienzo de Pierrot en la caverna, del brasileño Fonseca (2004):

Hay personas que no se entregan a la pasión, personas cuya apatía las lleva a elegir una vida de rutina en la que vegetan como “abacaxis en un invernadero de piñas tropicales”, como decía mi padre. En cuanto a mí, lo que me mantiene vivo es el riesgo inminente de pasión y sus coadyuvantes: amor, gozo, odio, misericordia. (p, 04)

b) Técnica de la intriga

La intriga no es más que el orden y la complicación de la serie de acciones que constituyen el cuento. El elemento más importante en la construcción de una intriga es el conflicto o lucha. El hombre rara vez se conoce a sí mismo; de seguro, sus amigos no lo conocen hasta que está frente a un conflicto; hasta que una lucha de intereses, deseos y principios saca a luz convenientemente los rasgos de su carácter. Mediante sus más altas dotes puede dominar la situación y vencer a las fuerzas rivales; o puede, debido a defectos de personalidad o a su incapacidad para ser mejor de lo que es, caer en desgracia.

El conflicto puede ser objetivo o subjetivo (En palabras simples, esto significa que puede surgir por algún objeto que ambas partes desean; o puede haber conflicto entre fuerzas o impulsos que residen dentro del individuo). Y debe producir una situación en la cual el personaje debe elegir entre una u otra línea de acción. En la intriga simple y única del cuento, una subtrama podría resultar desorientadora. Las situaciones o incidentes elegidos meramente por su capacidad para interesar o divertir no tienen cabida en el compacto arte del cuento.

En el análisis y estudio del relato hay un punto que se pierde de vista muchas veces: un cuento puede tener la técnica perfecta y, al mismo tiempo, no mostrar ningún destello del alma ni de la inteligencia del autor. Cuando forma y espíritu se unen en el mismo cuento obtenemos el placer de la armonía perfecta. Poe (2009) admitía que: “Un artista literario hábil debería esforzarse para que el cuento produjera un efecto único y singular. En la composición no debería haber ninguna palabra que no vaya, directa o indirectamente, hacia el fin preestablecido” (p. 67).

Camps (2003), sostiene que: “El desarrollo de la intriga nos lleva a controlar el progreso de las informaciones textuales y a buscar efectos de creación de expectativas con resoluciones variadas, a veces confirmadas, a veces inesperadas, otras traicionadas con alevosía” (p. 64). Esta secuencia se basa en las ideas de la citada autora, quien aplicó un proyecto “*Tú eres el autor*”, y da una real importancia a la lectura y al análisis de modelos textuales, en donde el alumno adquiere conocimientos y experiencias acerca de la estructura, y en qué consiste un episodio de intriga, que le serán vitales al momento de componer.

Dibell, (como se citó en Díaz, 2005), señalaba que: “El énfasis está en la lucha, el combate, es lo que hace ameno un relato... la lucha, el conflicto, la insatisfacción, las aspiraciones, las elecciones son la base de una intriga eficaz” (p. 86).

La intriga no es más que el orden y la complicación de la serie de acciones que constituyen el cuento. El elemento más importante en la construcción de una intriga es el conflicto o lucha. El hombre rara vez se conoce a sí mismo; de

seguro, sus amigos no lo conocen hasta que está frente a un conflicto; hasta que una lucha de intereses, deseos y principios saca a luz convenientemente los rasgos de su carácter. Mediante sus más altas dotes puede dominar la situación y vencer a las fuerzas rivales; o puede, debido a defectos de personalidad o a su incapacidad para ser mejor de lo que es, caer en desgracia.

El conflicto puede ser objetivo o subjetivo (En palabras simples, esto significa que puede surgir por algún objeto que ambas partes desean; o puede haber conflicto entre fuerzas o impulsos que residen dentro del individuo). Y debe producir una situación en la cual el personaje debe elegir entre una u otra línea de acción.

En la intriga simple y única del cuento, una subtrama podría resultar desorientadora. Las situaciones o incidentes elegidos meramente por su capacidad para interesar o divertir no tienen cabida en el compacto arte del cuento.

c) Técnica de cierre

En palabras de Rockwell, (como se citó en Díaz, 2005): *“A un editor le duele más que a usted tener que rechazar relatos que comienzan de modo brillante, pero que al final fallan. Incluso si los personajes son centelleantes y su intriga es buena, un final débil puede echar a perder un cuento”* (p. 137).

Tomando como referencia el anterior comentario, es que hay una necesidad de que el aprendiz de escritor tenga una base sólida acerca de cómo culminar o ‘cerrar’ un cuento. Para ello, se tomará dos modelos validados por Jara (2003): cuento de final abierto, cuento de final sorpresivo.

Para cerrar y finalizar un texto es esencial que haya un giro, un golpe de efecto, una sorpresa. Que esté justificada, claro, pero que dé un nuevo sentido al texto. Una poetisa decía: “Mas no lo maté con armas, busqué una muerte peor: ¡Lo besé tan dulcemente que le partí el corazón!”. Efectivamente, ese principio de *partir y revivir*, al mismo tiempo, al lector debe lograr el escritor de relatos corto.

Una voz en off del que tanto escritores de calidad como cineastas se valen para dar un efecto singular al espectador, y en este caso, al lector sagaz.

d) Técnica de caracterización de personajes

No deja de ser una tarea difícil caracterizar adecuadamente un personaje literario, pero es posible. En la realidad todos tenemos algo que nos hace únicos; nuestra forma de hablar o mirar, la manera de caminar, de reaccionar ante determinadas situaciones, un tic nervioso, un gusto determinado, un rasgo físico; no hay, en definitiva, dos seres iguales. Esto es aplicable a la literatura.

Quintana (2010) considera que “Un personaje que no tenga rasgos físicos o espirituales diferenciadores sería un personaje común; y los personajes comunes aburren” (p. 54)

De la misma manera se debe tener en cuenta que sus rasgos diferenciadores deban ser manejados con prudencia. En la realidad hay personas a los que se conoce como raros por alguna razón específica.

El narrador ruso Dostoievski es uno de los maestros en la precisión de caracterización de personajes, que inclusive los suyos han llegado a ser importantes arquetipos de estudios en la psicología.

La caracterización consiste en hacemos creer que ese personaje ficticio recibe, como la persona real, estímulos de su medio, a los cuales responde de una u otra manera. El personaje es un ente formado con palabras que, del mismo modo que el ser vivo, tropieza en su camino con obstáculos, quiere este y desprecia aquello, vive y respira, si no oxígeno, sí el aliento silencioso que despide la tinta impresa. Con procedimientos verbales el novelista se empeña en crearnos la ilusión de una realidad no verbal. Esto es posible en parte porque entre el autor y lector hay un pacto, unos sobreentendidos: por ejemplo, si se describen solamente unos ojos, el lector sabe que esos ojos no se mueven sueltos por el aire, sino que reclaman la existencia de un rostro y de un cuerpo.

La caracterización de un personaje supone un proceso de selección que empieza con la elección de un nombre propio, el cual, a medida que se desarrolle la trama, irá atrayendo hacia sí notas individualizadoras, como se dijo.

Chaucer (2003) en el prólogo de Cuentos de Canterbury presenta todo un grupo de peregrinos y dedica unas cuantas líneas a la descripción de cada uno de ellos, llevándoles a la eternidad. Dicha descripción no es otra cosa que la técnica de caracterizar con eficacia a los personajes.

Barbeau (s/f) menciona que no prestar interés a los lunares es un descuido fundamental en alguien que quiere publicar sus cuentos; es un desatino casi tan grande como desinteresarse de la gente viva; aunque en realidad las dos cosas van juntas. Si nos interesa la gente deben interesarnos también sus lunares. Así, uno puede escribir convincentemente sobre ella.

Entonces lo mejor que puede hacer un aprendiz de escritor es analizar la manera cómo dibujan los grandes escritores a sus personajes. Chaucer (2003), por ejemplo, presentó a un individuo con una descripción vívida y notoriamente personalizada. Cada personaje es único, porque el autor le prestó atención a los detalles que diferencian a uno de otro. En pocas palabras, él conocía el valor del lunar: “En el lado derecho de la punta de la nariz tenía una verruga de la que surgía un penacho de pelos rojos parecidos a las cerdas de la oreja de una marrana” (p. 02).

En esto es necesario el equilibrio. Un personaje común debe tener rasgos diferenciadores; o mejor, se debe crear un personaje novedoso con algunos rasgos comunes que permitan verlo como un ser humano y no como un tipo raro.

i. Dimensiones para caracterizar un personaje

Los personajes son los actores literarios que desarrollan la acción del relato. Pueden ser reales (aquellos basado en personas que viven o han vivido realmente) o ficticios (surgidos de la imaginación del escritor) y suelen presentarse mediante una descripción o caracterización. Esta descripción puede ser:

- **Física.** Se describe al personaje por su aspecto físico, constitución y atuendo. Técnicamente conocida como prosopografía.
- **Psicológica.** Se realiza una descripción emocional y psicológica del personaje atendiendo a su comportamiento y opiniones; es decir la etopeya.
- **Mixta.** Se trata de una mezcla de las dos anteriores que suele denominarse retrato.

ii. Tipos de personajes

Atendiendo al nivel de intervención o importancia en la narración de los distintos personajes, pueden clasificarse como nos propone Sánchez (1998):

- *Principales o protagonistas.* Son aquellos sobre los que recae el peso de la trama. Los personajes protagónicos o también llamados personajes principales tienen la característica de que su evolución y lo que le sucede a ellos marcará la historia y el desarrollo de la misma. Es por eso que puede haber distintos tipos de personajes protagónicos ya que pueden caer bien o mal al espectador dependiendo de lo que se quiera generar. Por otro lado, son quienes están a cargo del conflicto, con lo cual, aparecen y resuelven el conflicto en el final.
- *Personaje secundario.* El rol de estos tipos de personajes es muy importante para que se desarrolle la historia, ayuda que tenga coherencia y motivos. Están muy presentes de forma complementaria o individual con los principales.
- *Personajes incidentales.* Su finalidad de estos tipos de personajes, es para ser el vínculo, relación o coordinación, así como para ordenar o retardar la historia o acontecimientos.
- *Personajes planos.* Su función es presentar una imagen o conducta bonachona y simpática para el lector o espectador. No presenta cambios en la personalidad del personaje, es normal leerlo o verlo de la misma forma en la historia o sus intervenciones.
- *Personajes en relieve.* La imagen que proyecta estos tipos de personajes, es que suelen de repente cambiar su personalidad, provocando en el

lector o espectador muchas emociones, ante la sorpresa que muestra el personaje.

- *Personajes tipo*. Son aquellos personajes usados para destacar los tipos de personajes que están presentes en la sociedad, una característica sobresaliente, como podría ser un gobernante. O alguna costumbre de vivir, hablar, vestir, etc. Inclusive caricaturizar a cierta persona o grupo social.
- *Personajes estáticos*. Como bien se lee, son de los tipos de personajes que se mantienen en una sola característica, no evolucionan, ni cambian. Su comportamiento siempre es el mismo.
- *Personajes dinámicos*. Aquí los tipos de personajes suelen iniciar la historia siendo de determinada conducta, y conforme avanza dicha historia va sufriendo cambios inesperados para el lector o espectador. Terminado la historia siendo totalmente diferente a como inicio. Lo que provoca siempre interés y curiosidad por conocer el final de la historia.

2.1.8 La creatividad y originalidad literarias

a) Concepción de creatividad y originalidad

Gardner (como se citó en Esquivias, 2004) señala que:

La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino 'inteligencias', como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso puntualmente imaginativa, en una de esas áreas sin ser creativa en ninguna de las demás. (p. 07)

El mencionado autor concibe a la creatividad como un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una creación o aportación diferente a lo que ya existía.

Asimismo, Vygotsky (2008), denomina a la actividad creadora: "A cualquier tipo de actividad del hombre que crea algo nuevo, ya sea de cualquier cosa del

mundo exterior que resulta de la acción creativa o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúa y está presente solo en el propio hombre” (p. 09).

Esta actividad creadora, fundamentada en la capacidad combinatoria de nuestro cerebro, es llamada por la psicología imaginación o fantasía. La imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creación artística, científica y técnica. El mundo de la cultura es producto de la imaginación.

De la Torre (1999), afirma que si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como “un océano de ideas desbordado por un continente de palabras” (p. 115).

En síntesis la creatividad y originalidad comprenderían la capacidad o conjunto de capacidades del individuo para producir cosas o ideas nuevas y valiosas. Proceso psicológico de un sujeto y su correlación con el mundo, para concluir en un cierto producto, que puede ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad.

b) Características de la creatividad

Es cierto que algunas personas son muy creativas y otras muy rutinarias. Un análisis de las características del pensamiento, puede esclarecer la dinámica de la creatividad, y el porqué de que consten diferentes grados de creatividad en distintas personas.

A continuación se presentan los factores o características esenciales que determinan la creatividad de un individuo, según Hervás (2006):

- **Fluidez:** facilidad para generar un número elevado de ideas respecto a un tema determinado. La manera de potenciarla en el campo escolar, sería, por ejemplo, pidiéndole al alumno que relacione entre hechos, palabras, sucesos,...

- **Flexibilidad:** característica de la creatividad mediante la cual se transforma el proceso para alcanzar la solución del problema. Dentro del ámbito escolar se desarrollaría exigiéndole al alumno no solo un gran número de ideas, sino recogiendo categorías y tipos diferentes de respuestas. Un ejemplo para trabajarla sería el siguiente: damos al alumno diferentes escenas de cuentos, alterándole el orden, deberá inventar distintas historias.
- **Originalidad:** característica que define a la idea, proceso o producto, como algo único o diferente. Creación de respuestas ingeniosas o infrecuentes. Dentro del ámbito escolar se potencia estimulando las nuevas ideas que el alumno propone.
- **Elaboración:** es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Para fomentarlo dentro del aula, se le presentan al alumno ilustraciones de historias con dibujos en los que tenga que percatarse de los detalles.
- **Viabilidad:** capacidad de producir ideas y soluciones que sean realizables en la práctica.

Los tres primeros factores- **fluidez, flexibilidad y originalidad**- son funciones del Pensamiento Divergente o Lateral, que actúa como un explorador que va a la aventura. Es la reestructuración de lo distinguido de un modo nuevo. En definitiva, provoca la creatividad. Por el contrario, el llamado Pensamiento Convergente es el que evoca ideas y trata de encadenarlas para llegar a un punto ya existente y concreto.

c) Proceso creativo

La creatividad es un proceso que termina con la solución 'creativa' de un problema. En el transcurso del proceso de resolución del problema, se podrían utilizar técnicas para desarrollar nuestro potencial creativo, que facilitarían encontrar la solución apropiada, dichos problemas se podrían fragmentar en las siguientes etapas:

- **Percepción del problema:** para encontrar una solución creativa es necesario descubrir o percibir que hay un problema.
- **Definición del problema:** la enunciación distinta del problema estipula situaciones distintas, aquí se trabaja con una preparación previa al abordaje del problema, de modo que se ensaye en la capacidad de reformular los problemas.
- **Lluvia de ideas:** la creación de ideas o mayor elaboración de las mismas en diferentes contextos y situaciones.
- **Valoración de ideas:** En el proceso creativo conviene demorar esta fase o separarla de la fase de creación de ideas. Una vez encontrada la idea adecuada, se efectúa una valoración del producto que ya no es individual.

d) Desarrollo de la creatividad en la escuela

Para favorecer el desarrollo de la creatividad, en criterio de Hervás (2006), dentro del marco escolar encontramos una serie de activadores propuestos que considera tres factores fundamentales en la formación del individuo, los *cognitivos, afectivos y sociales*:

Actitud ante los problemas: lograr que los problemas a los que se enfrenta el alumno tengan un sentido para él, motivarlos a que usen su potencial creativo, concienciarlos acerca de su importancia, estimular su curiosidad e invitarlos a analizar los problemas desde diferentes perspectivas.

La forma de usar la información: enfatizar la importancia de aplicar los conocimientos y no solo memorizarlos, estimular la participación de los alumnos a descubrir nuevas relaciones entre los problemas de situaciones planteadas, evaluar las consecuencias de sus acciones y las ideas de otros, así como presentar una actitud abierta de relación con dichas ideas y propiciar la búsqueda y detección de los factores clave de un problema.

En cuanto al uso de materiales: usar apoyos y materiales novedosos que estimulen el interés, narrar anécdotas y relatos en forma analógica y variar los enfoques durante la dinámica de clase. En el clima de trabajo se debe: generar un clima sereno, amistoso, y relajado en el aula donde se perpetúe la curiosidad del niño, que no tengo miedo equivocarse, para fomentar su fantasía, promoviendo así la diversidad.

e) Relación entre creatividad y originalidad literaria

Es obvio que la intimidad, o grado de interrelación, entre la literatura y la creatividad perdurará hasta cuando el hombre ‘olvide’ su capacidad artística para “crear historias”, organizar ideas, y para luego, evocarlas.

Así como también es muy sabido que la literatura ha sido y será un acto propio de la intimidad “creadora del hombre”. Sin embargo, crear no necesariamente significa hacer “aparecer” algo de la nada, de lo vacío. Ya, el rey Salomón lo dijo en el Eclesiastés, capítulo 1, verso: 9: “¿Qué es lo que fue? Lo mismo que será. ¿Qué es lo que ha sido hecho? Lo mismo que se hará; y nada nuevo hay debajo del sol. 10: ¿Hay algo de que se pueda decir: he aquí esto es nuevo? Ya fue hecho en los siglos que nos han precedido”. (La Santa Biblia, citado por De Reina, y Valera, 1964, p. 638).

La afirmación del rey es cierta. El hombre simplemente, a lo largo de su existencia, se ha basado para ‘crear’ en lo que ya existe, en la realidad. La “creación [si cabe]” es una cadena infinita que ha ido creciendo con el correr del tiempo. El hombre, por lo tanto genera, origina, crea, crea, innova a partir de lo hecho por sus antecesores, y finalmente por su “creador”, Dios.

Ahora bien, ya se dijo que la creatividad y la literatura eran palabras inherentes, que se necesitan, que coexisten como una moneda, con sus dos caras. Por tanto, si se toma en consideración lo que Vygotsky (2008) afirmó, “de todas las formas de creación, la literaria es la más característica de la edad escolar” (p. 61), habría una necesidad de explicar cómo se da la creación literaria.

El citado autor afirma que el desarrollo de “la creación literaria infantil se hace de inmediato mucho más fácil y exitoso cuando el niño es motivado para escribir sobre el tema que le resulta comprensible, que lo emociona y, principalmente, que lo estimula a expresar con palabras propias su mundo interior” (p. 65).

Mientras que para Gil (2008):

La lectura creativa y la reescritura de textos definen en este caso una opción didáctica y metodológica que relaciona de manera muy próxima esa dimensión hermenéutica (interpretativa) y el universo de representaciones y esquemas previos que ponen los estudiantes en evidencia a la hora de realizar sus composiciones textuales. (p. 31)

Por lo tanto, la creatividad y originalidad literaria consiste en reescribir textos, leer, analizar, sintetizarlos y unirlos a la estructura cognitiva del individuo, y para ello se lleva a cabo una serie de actividades didácticas.

A su vez, Salas (2008), señala que: “La escritura creativa ofrece ventajas que trascienden el aprendizaje de cualquier lengua y que nunca podrá proporcionar la escritura programada. Pone al alumno en la necesidad de hacerse a sí mismo y no a un patrón de escritura, de preguntas, de enfrentarse a una página en blanco” (p. 02).

La escritura creativa se puede dar de dos formas: individual y colectiva. La primera se relaciona con la capacidad para buscar temas, planificar, estudiar modelos, evocar ideas en un papel, y la segunda, en este caso cooperativa, se realizará en un momento avanzado del curso, dado que requiere estrategias que los aprendientes difícilmente poseerán en los primeros momentos del mismo. Por lo tanto, el programa secuenciado en periodos didácticos busca desarrollar y mejorar la capacidad de creación de cuentos breves de los alumnos, basados en los principios de la creatividad y originalidad.

Los autores García, Sánchez y Valdés (2006) señalan que: “La mayoría de los expertos en el área de psicología coinciden en mencionar que los principales indicadores para evaluar la creatividad son: la fluidez, la flexibilidad y la

originalidad. La fluidez, se relaciona con la fertilidad de ideas o respuestas generadas ante una situación” (p. 32). Se refiere al aspecto cuantitativo, en el cual la cualidad no es tan importante en tanto las respuestas sean pertinentes;

2.1.9. Secuencias didácticas

Actualmente, la didáctica en la escuela es la práctica que todo docente debe tener en cuenta. Ella crea situaciones experimentales y responde a la necesidad de crear condiciones para que el estudiante se sienta motivado a adaptarse a nuevas situaciones; procurando ambientes adecuados y mediando en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, posibilitando el aprendizaje.

Con este objetivo surgen conceptos como el de la secuencia didáctica (SD), la cual fija su objeto de estudio de acuerdo al contexto educativo, para evidenciar su pertinencia desde la teoría a la práctica.

Camps (2003), define las secuencias didácticas como: “Una serie de actividades sucesivas y progresivas en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje que pretenden que el estudiante tome conciencia y reflexione sobre las características lingüísticas de los diferentes géneros discursivos” (p. 112).

Esta visión de la elaboración de textos como escritura y reescritura constituye, según Dolz y Schneuwly (2001): “Uno de los principios fundamentales de la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales” (p. 02).

Una de sus metas principales de la SD consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno. Se puede decir que los proyectos de escritura se ponen en marcha para hacer del primer texto realizado por los alumnos -una primera creación todavía imperfecta- el trampolín para mejorar la escritura del texto definitivo; en otras palabras, el reto de las secuencias didácticas es conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y

soporte para precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y para desarrollar la claridad de la expresión.

Asimismo, Rincón (como se citó en Agudelo y Correa, 2010), afirma que: “La secuencia didáctica debe ser entendida como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, e intencionadas; las cuales se organizan para alcanzar algún tipo de aprendizaje” (p. 37). Es decir, las actividades de la SD deben tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o propósitos generales:

- Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales, que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.
- De ser posible, que posibiliten la autonomía y metacognición.

El trabajar con las secuencias didácticas permite que el alumno reconozca desde el principio el por qué y el para qué de lo que está haciendo, es decir, los objetivos son concretos, delimitados y compartidos con el estudiante. A pesar de que se privilegia una de las habilidades lingüísticas de escritura, las cuatro confluyen (hablar, escuchar, leer y escribir). Además, la planificación de las actividades se hace desde un punto de vista pragmático. En este sentido, se le otorga mayor prioridad a la evaluación formativa, por permitir realizar una apreciación de los procesos y no del producto.

La SD consta, de la organización de las acciones de enseñanza, orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte. Una secuencia didáctica debe permitir identificar tanto sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, como los procesos y resultados, sin embargo no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido.

Para Camps (2005), las dos estrategias pedagógicas fundamentales que orientan la enseñanza y aprendizaje de creación de textos escritos son: el trabajo por proyectos y la secuencia didáctica. Esta última, dependiendo de sus características, se puede dividir en fases como presentación, comprensión, práctica y transferencia.

Desde este punto de vista, las secuencias didácticas buscan desarrollar en los alumnos una relación consciente y voluntaria con su texto y permitirles elaborar una representación de la actividad de la escritura como el producto de un trabajo, de una elaboración progresiva. Los textos a los que se enfrentan los aprendices son de diversos géneros (un cuento, un álbum, una nota de síntesis, etc.). Para que los dominen bien, los alumnos realizan en interacción con los profesores y sus compañeros de clase, diversas y numerosas actividades.

Dolz et. al. (2001) proponen algunas actividades para enseñar a escribir en el marco de una secuencia didáctica:

- Creación inicial - creación final: guías de aprendizaje, borradores.
- Discusión de textos redactados por parejas o en grupo.
- Mejora de textos escritos por otros.
- Ayudas y criterios para producir un texto.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

a) Secuencia didáctica

Se define como una serie de actividades sucesivas y progresivas en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje, las cuales se organizan para alcanzar algún tipo de aprendizaje intencionado. Generalmente, una secuencia didáctica, se divide en fases: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

b) El cuento breve

Es un texto en prosa de carácter ficcional que narra un incidente en forma condensada y breve, cuya extensión oscila entre 500 y 2000 palabras, con un desenlace argumental sencillo (exposición, nudo y desenlace).

c) Variable independiente: Programa de secuencias didácticas *CICE*

El Programa *CICE* es una propuesta pedagógica dirigida a crear condiciones educativas adecuadas que conlleven al estudiante a mejorar su capacidad literaria a través de la creación de cuentos breves, mediante actividades prácticas, didácticas, socializadas y significativas, y así mejorar su creación de textos breves.

☞ **Dimensión 1: Motivación**

Consiste en generar el *input literario* y tener el punto de partida para la escritura del cuento breve.

☞ **Dimensión 2: Planificación**

Es un derrotero de orientación y planificación de las actividades que el estudiante debe seguir durante el proceso de aplicación del programa, mas no es un esquema rígido que controle e interfiera en la creatividad, sino dinámico, flexible.

☞ **Dimensión 3: Textualización**

Consiste en aplicar acciones y estrategias para poner por escrito pensamientos, ideas, acciones, etc., en un proceso comunicativo, según el plan previo. Se divide en preescritura y escritura.

✎ **Dimensión 4: Revisión**

La actividad de revisar o corregir un escrito, es una tarea recurrente que se da en todo el proceso escritural y además es inherente en el aprendizaje, en la necesidad de que el programa en curso.

d) Variable de estudio: creación de cuentos breves

Es un proceso cognitivo-físico complejo que implica el uso de una serie de recursos lingüísticos y técnicas narrativas, donde el sujeto pone en juego su capacidad para crear una historia de forma escrita.

✎ **Dimensión 1: estructura del cuento**

La extensión del cuento se considera en un intervalo de 500 a 2000 vocablos, Asimismo, el uso de las técnicas narrativas de Comienzo, Intriga, Caracterización, y de Cierre permiten concretizar la capacidad creativa de los estudiantes. También consiste en asignar un título adecuado al texto narrativo.

✎ **Dimensión 2: creatividad y originalidad**

La creatividad y originalidad comprenden la capacidad o conjunto de capacidades del individuo para producir cosas o ideas nuevas y valiosas. Se demuestra por la fluidez y expresividad lingüística, flexibilidad temporal y estructural, creatividad y originalidad narrativa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis central de la investigación

La aplicación de un programa de secuencias didácticas *CICE* mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, 2015.

3.2. Variables e indicadores de la investigación

a) Variable independiente

Programa de secuencias didácticas *CICE*

b) Variable dependiente

Creación de cuentos breves

3.3 Operacionalización de variables:

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<p>INDEPENDIENTE Programa de secuencias didácticas <i>CICE</i></p>	<p>Lo definimos como un plan sistemático en donde confluyen un conjunto de factores cognitivos, psicológicos, sociales, afectivos y físicos, que son los que determinan el nivel de creación textual de un estudiante.</p>	<p>Es un conjunto de procedimientos organizados y dirigidos a mejorar la escritura de cuentos breves. Permite que el alumno reconozca desde el principio el porqué y el para qué de lo que está haciendo, es decir, los objetivos son concretos, delimitados y compartidos con el estudiante. Los pasos son secuenciales y se desarrollan en una serie de sesiones de enseñanza y aprendizaje, con mediación del docente.</p>	<p>Motivación</p> <p>Planificación</p> <p>Textualización</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Narración individual ✍ Descripción de un fenómeno ✍ Texto descriptivo ✍ Guía de autocontrol ✍ Lluvia de ideas ✍ Búsqueda de temas ✍ Elección del tema ✍ Revisión de textos ✍ Revisión de la literatura temática <u>Prescritura</u> ✍ Hechos ficticios y reales ✍ Uso del texto descriptivo ✍ Análisis de técnicas literarias ✍ Aplicación de técnicas literarias ✍ Ejercitación literaria ✍ Taller de juicio crítico <u>Escritura</u> ✍ Uso del texto descriptivo ✍ Elaboración de borradores ✍ Aplicación de técnicas narrativas 	<p style="text-align: center;">Escala ordinal</p>

			Revisión	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Taller de juicio crítico ✘ Técnicas de corrección ✘ Reescritura del textos ✘ Presentación del texto ✘ Reescritura del texto ✘ Presentación final 	
DEPENDIENTE CREACIÓN DE CUENTOS BREVES	<p>Se define como un proceso integral de escritura creativa en el cual participan una serie de conocimientos literarios, artísticos, gramaticales y textuales. A pesar de que se privilegia las habilidades lingüísticas de la escritura, las cuatro confluyen (hablar, escuchar, leer y escribir). En la creación literaria se maneja dos ejes: aplicación de técnicas narrativas y el grado de creatividad y originalidad.</p>	<p>Se tienen en cuenta cuatro fases complejas de la creación literaria: motivación, planificación, textualización y revisión, pero se incide en la aplicación de técnicas narrativas de inicio, de intriga y de cierre que faciliten la creación de cuentos breves de los estudiantes; y el grado de creatividad y originalidad con que el estudiante se desempeña en la construcción de su relato. Las actividades se desarrollarán en sesiones, con mediación del docente.</p>	<p>Estructura del cuento breve</p> <p>Creatividad y originalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Extensión del cuento breve ✘ Técnica de Comienzos ✘ Técnica de Intriga ✘ Técnica de Caracterización ✘ Técnica de Cierre ✘ Intitulación de cuentos ✘ Fluidez y expresividad ✘ Flexibilidad temporal y estructural ✘ Demostración de originalidad ✘ Evidencia de creatividad 	Ordinal

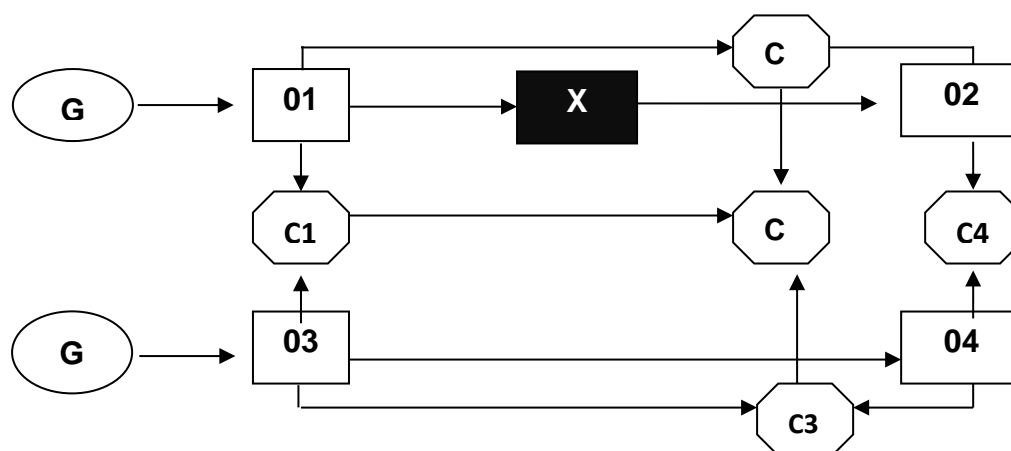
3.3 Métodos de la investigación

A continuación se describen los métodos usados en la investigación:

Los métodos descriptivo e inductivo-deductivo se utilizaron en la descripción de la realidad problemática y en la elaboración del marco teórico respectivamente. También, el método analítico-sintético, al igual que el bibliográfico-documental, nos permitió condensar información relevante para la elaboración del programa. Finalmente, el método experimental fue usado en la obtención de la información luego de aplicar el pre y postest; el método estadístico se usó para demostrar la hipótesis de investigación, a través de la prueba "T" se estableció el grado de significancia del programa *CICE*; la prueba de Levene para contrastar las varianzas de ambos grupos al momento de la aplicación del pretest.

3.4. Diseño o esquema de la investigación

Para esta investigación se utilizó el diseño cuasi experimental, con el esquema clásico de GC y GE, con pretest y postest. Se representa así:



DONDE:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

01 y 03: Medición inicial (pretest)

02 y 04: Medición final (postest)

X : Aplicación de la variable estímulo (Programa basado en una secuencia didáctica)

C1 : Comparación entre el pretest del GE y el pretest del GC

- C2** : Comparación entre el pretest y posttest del GE
- C3** : Comparación entre el pretest y posttest del GC
- C4** : Comparación entre el posttest del GE y el posttest del GC
- C5** : Discusión de los resultados

3.5 Población y muestra

Población:

Estuvo conformada por 32 estudiantes que cursan el cuarto grado de Educación Secundaria, correspondiente a dos secciones, en la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, 2015.

Muestra:

La selección fue de tipo intencional con dos grupos intactos, ya que esta forma de muestreo es la que mejor se adapta a la investigación y objetivos.

Constituida por lo siguiente:

Grupo	Grado	Sección	Estudiantes	Total
Experimental	4º	A	16	32
Control	4º	B	16	

3.6 Actividades del proceso de investigación

- Revisión de la teoría sobre las variables de investigación.
- Elaboración de la variable experimental.
- Determinación del diseño de investigación.
- Determinación de la población y muestra.
- Aplicación del pretest.
- Aplicación de la variable experimental
- Aplicación del posttest.
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Elaboración de las conclusiones y sugerencias.
- Elaboración del informe de investigación.

3.7 Técnicas e instrumentos de la investigación

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Test	Pretest y postest
Fichaje	Fichas bibliográficas / Resúmenes
Producciones escritas	Composiciones textuales Guías para regular los proceso de creación
Observación sistemática	Lista de cotejos/ Ficha de observación El baremo analítico de creación literaria / Guion de evaluación del proceso
Estadística	Prueba T / Prueba de Levene
Autocontrol	Guía de autocontrol

3.7.1 Técnicas

a) Fichaje. Esta técnica se utilizó para recolectar y almacenar información para la elaboración del marco teórico, antecedentes, fundamentos, justificación, propuesta didáctica y de las sesiones.

b) Técnicas de lectura. Son pasos que permitieron la síntesis y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un texto para la elaboración del marco teórico, antecedentes, fundamentos, justificación, propuesta didáctica y de las sesiones.

c) Observación. Esta actividad permitió detectar y asimilar la información necesaria durante el proceso de la investigación, así como facilitó la recolección de datos en la investigación tanto al inicio como posterior a la aplicación de una propuesta didáctica.

d) Producciones textuales. A través de esta se planificó, elaboró y revisó la producción de textos literarios de los alumnos; garantizando de esta forma la composición siguiendo las secuencias que los escritores competentes utilizan.

3.7.1 Instrumento

El baremo analítico de creación literaria, que es el instrumento para medir la variable dependiente se encuentra estructurado en dos dimensiones: estructura del cuento breve y creatividad y originalidad. Está conformado por 16 ítems, cuya valoración es de naturaleza ordinal.

3.7. 2 Validez y confiabilidad del instrumento

El instrumento se valida por el método de validez de contenido, mediante el juicio de expertos. La validez de contenido se realiza por juicio de expertos, el cual se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, e (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Para este proceso de validación se contó con los aportes del Mg. Ítalo Morales Viera, Mg. Weslyn Valverde Alva, Mg. Nathalí Pantigoso Leython; quienes evaluaron los instrumentos con una matriz de validación, luego se incorporaron las sugerencias para mejorar la estructura de los ítems con los que cuentan los instrumentos aplicados.

ESCALA VALORATIVA

PUNTAJE	NIVELES DE LOGROS
00 – 06	DEBAJO DEL BÁSICO
07 – 10	BÁSICO
11 – 14	INTERMEDIO
15 – 17	SUFICIENTE
18 - 20	DESTACADO

} **NIVEL DE SIGNIFICANCIA**

ESCALA PARA VALORAR LA CREACIÓN DE CUENTOS BREVES

VARIABLE	VALORACIÓN	NIVEL	PUNTAJE	CRITERIO
CREACIÓN DE CUENTOS BREVES	DESTACADO	I	18 – 20	Maneja del 90 % al 100%
	SUFICIENTE	II	15 – 17	Maneja del 75% al 89%
	INTERMEDIO	III	11- 14	Maneja del 55% al 74 %
	BÁSICO	IV	07 – 10	Maneja del 35% al 54%
	DEBAJO DEL BÁSICO	V	00 – 06	Maneja del 0 % al 34%

3.8. Procedimientos para la recolección de datos

En la recolección de datos, los procedimientos que permitieron cumplir con los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

- Se aplicó el pretest al grupo experimental y al grupo de control (antes de desarrollar el Programa de secuencia didáctica *CICE*).
- Determinado el nivel de creación de cuentos breves, en el baremo analítico y a la escala valorativa, se procedió a plantear. ¿Qué es lo que se debe hacer para mejorar ese nivel de creación alcanzado?
- A partir de la insuficiencia anterior (de conocer ciertas técnicas) se aplicó el Programa de secuencias didácticas *CICE* al grupo experimental.
- Abordada la teoría y la práctica, se administró el posttest al grupo experimental y al grupo de control para determinar la efectividad del Programa *CICE*.
- Se evaluó el resultado y se procedió a redactar el informe con los logros obtenidos.

3.9 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS.18:

Permitió realizar un correcto balance y representación de los datos obtenidos en el pretest y posttest que se aplicaron como parte de la investigación; a través de este sistema se determinó:

- Las medidas de centralización (media aritmética, mediana y moda).
- Las medidas de dispersión (varianza)
- Para evaluar si el pretest y posttest aplicados al grupo experimental difieren entre sí de manera significativa se aplicó la prueba estadística T - student. Así como también la prueba de Levene.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados del diagnóstico

Tabla 1:
Resultados del pretest aplicado al grupo de control

Puntaje	Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
00-06	Debajo del básico	5	31%
07-10	Básico	8	50%
11-14	Intermedio	3	19%
15-17	Suficiente	0	0%
18-20	Destacado	0	0%
Total		16	100%

Fuente: Pretest

Tabla 2:
Indicadores estadísticos del pretest del grupo de control

Indicadores estadísticos	Grupo control - pretest
Media	7,44
Mediana	7,00
Moda	7
Desviación estándar	3,204
Varianza	10,263
Mínimo	0
Máximo	12

Fuente: IBIDEM

Figura 1:

Distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado al grupo de control

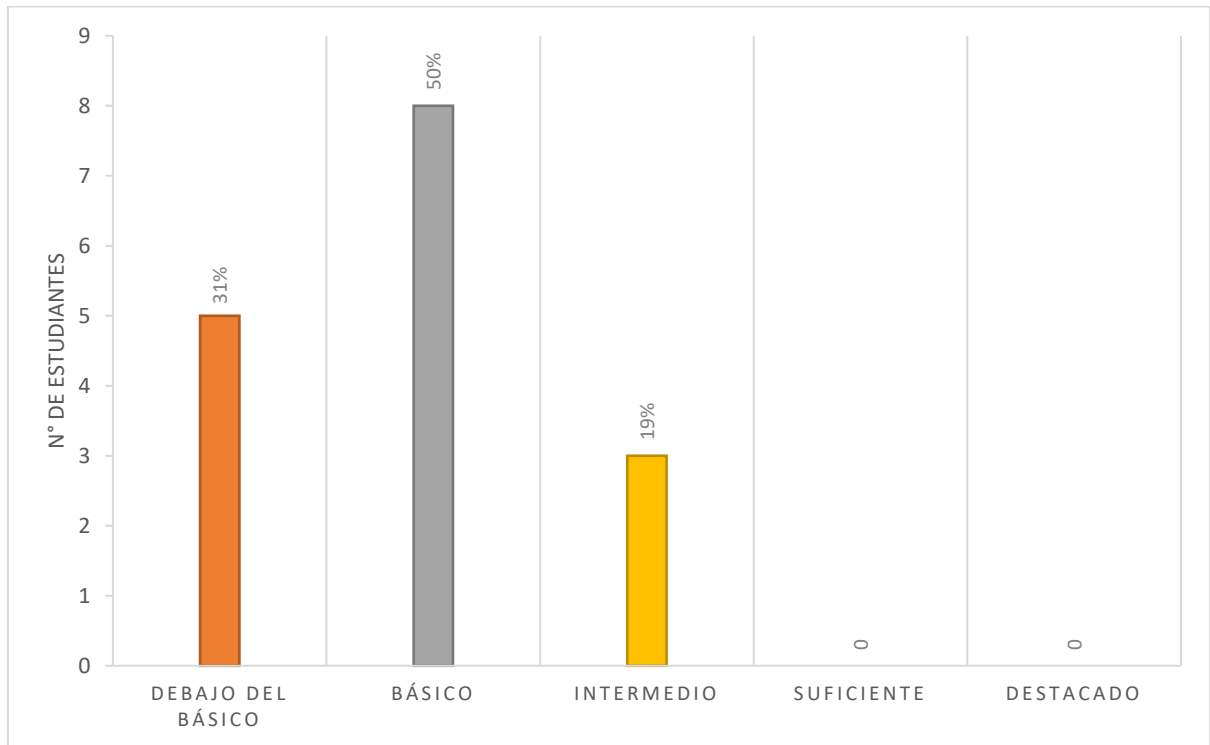
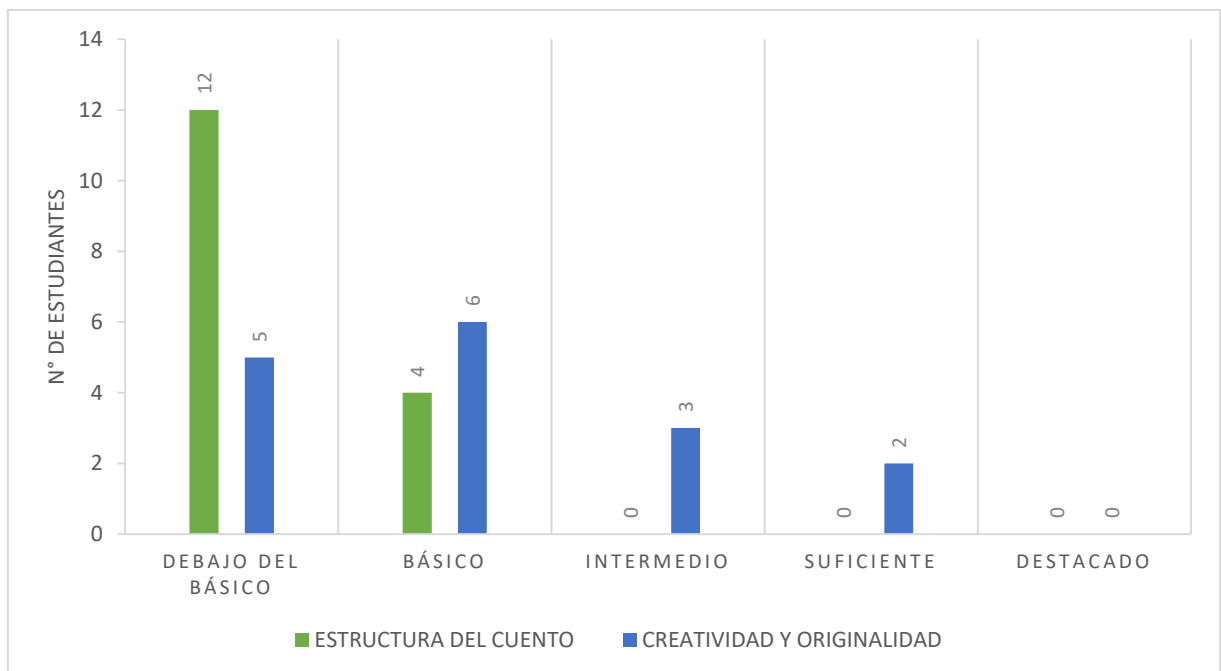


Figura 2:

Resultados específicos del pretest aplicado al grupo de control



Interpretación:

Los resultados del pretest obtenidos por el grupo de control evidencian que la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel básico en cuanto a su capacidad de crear cuentos breves.

En la tabla 1 se observa que la muestra estuvo conformada por 16 estudiantes, de los cuales 8 (50%) se encuentran en un nivel básico con un calificación oscilante entre 07 y 10; en un menor porcentaje de 31%, 5 estudiantes, se ubicaron en un nivel debajo del básico. Asimismo apreciamos tres estudiantes (19%) en un nivel intermedio, el cual contiene puntajes entre 11 y 14. Como se puede apreciar, no hubo estudiantes situados en el nivel suficiente ni destacado, es decir, ningún estudiante obtuvo calificaciones mayores a 15.

La distribución de puntajes de acuerdo a las dos dimensiones consideradas en el pretest se muestra en la figura 2, el cual evidencia mayor desconocimiento de los estudiantes en lo referente a la estructura del cuento; mientras que en la dimensión creatividad y originalidad revelan mejor dominio aunque básico.

En la tabla 2 se describen los resultados estadísticos, donde la **media aritmética** correspondiente a este grupo es de 7,44, el cual es el valor promedio representativo. La **mediana** es de 7, lo que significa que la mitad del grupo alcanzó menor o igual calificación, mientras que la otra mitad igual o mayor puntaje. Con respecto a la **moda**, esta es de 7, lo que indica que es el puntaje que más se repite en el pretest. La **desviación estándar** es 3,204; lo que significa que las calificaciones son de 9 y 10 de si tomamos en cuenta que la media es de 7. La **varianza** es 10,263, la cual indica una dispersión acentuada con respecto a su media.

Tabla 3:

Resultados del pretest aplicado al grupo experimental

Nivel del grupo experimental - pretest			
Puntaje	Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
00-06	Debajo del básico	8	50%
07-10	Básico	4	25%
11-14	Intermedio	4	25%
15-17	Suficiente	0	0%
18-20	Destacado	0	0%
Total		16	100%

Fuente: Pretest

Tabla 4:

Indicadores estadísticos del pretest del grupo experimental

Indicadores estadísticos	Grupo experimental- pretest
Media	7,25
Mediana	6,50
Moda	5
Desviación estándar	3,679
Varianza	13,533
Mínimo	1
Máximo	13

Fuente: IBIDEM

Figura 3:

Distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado al grupo experimental

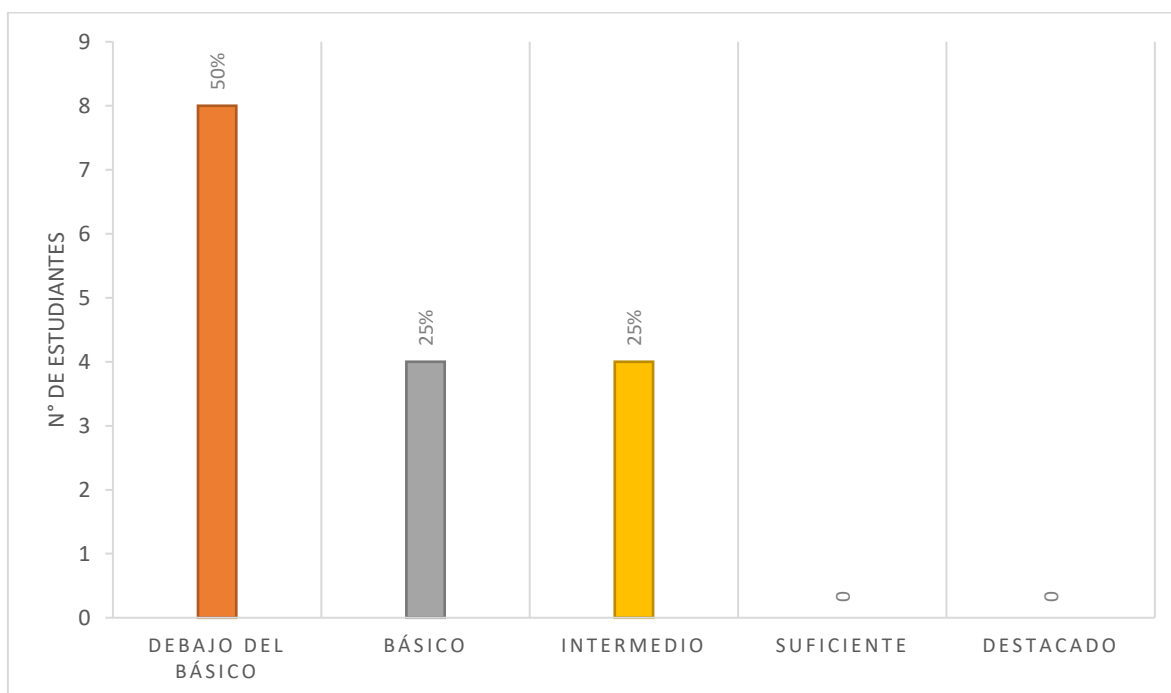
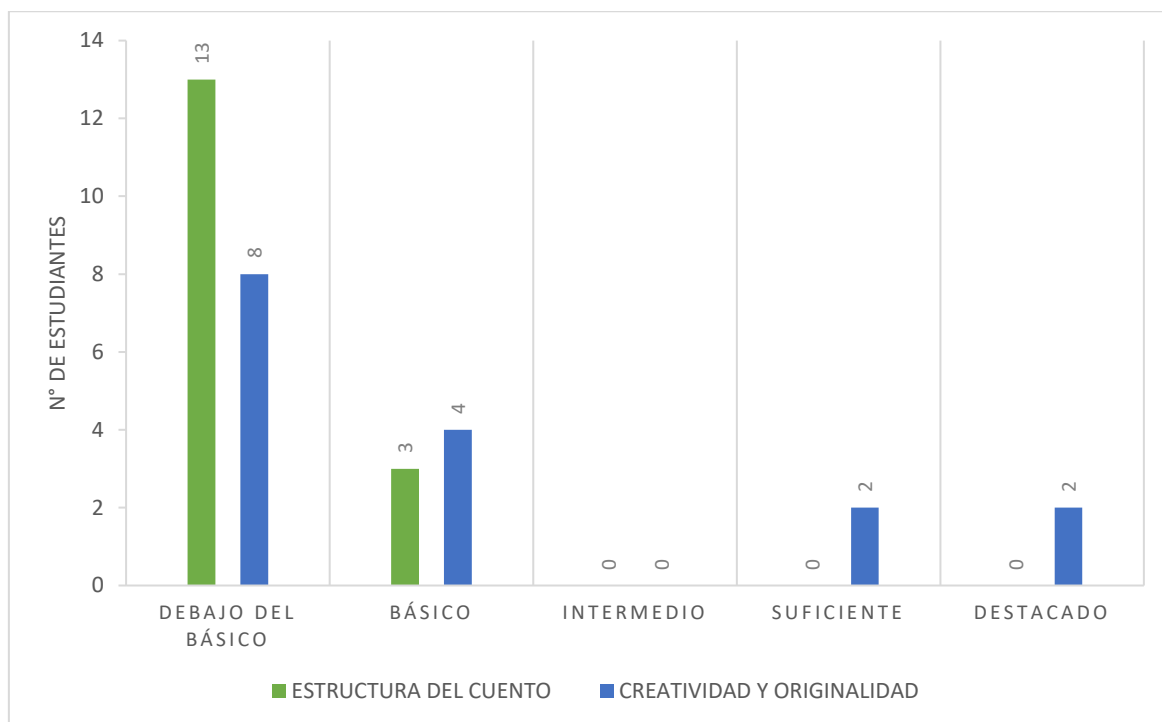


Figura 4:

Resultados específicos del pretest aplicado al grupo experimental



Interpretación:

Los resultados del pretest obtenidos por el grupo experimental son muy similares a los obtenidos por el grupo de control.

En la tabla 3 se observa que la muestra estuvo conformada por 16 estudiantes, de los cuales, 8 (50%) se encuentran en un nivel por debajo del básico con un calificativo oscilante entre 00 y 06. También se observa que cuatro estudiantes (25%) obtuvieron calificativos entre 07 y 10, ubicándose en un nivel básico; y finalmente, que cuatro estudiantes (25%) alcanzaron una nota correspondiente al nivel intermedio. Al igual que en el grupo de control, en este grupo tampoco hubo estudiantes situados en el nivel suficiente ni destacado, es decir, ningún estudiante obtuvo calificativos mayores a 15.

La distribución de puntajes de acuerdo a las dos dimensiones consideradas en el pretest del grupo experimental se muestran en la figura 4, el cual evidencia mayor desconocimiento de los estudiantes en lo referente a la estructura del

cuento; mientras que en la dimensión creatividad y originalidad muestra un índice levemente mayor.

En la tabla 4 se describen los resultados estadísticos, donde la **media aritmética** correspondiente a este grupo es de 7,25, el cual es el valor promedio representativo. La **mediana** es de 6,50; lo que significa que la mitad del grupo alcanzó menor o igual calificativo, mientras que la otra mitad igual o mayor puntaje. Con respecto a la **moda**, esta es de 5, lo que indica que es el puntaje que más se repite en el pretest. La **desviación estándar** es 3,679, lo que significa que las calificaciones son de 3 y 10 de si tomamos en cuenta que la media es de 6,50. La **varianza** es 13,533, la cual indica una dispersión muy acentuada con respecto a su media.

Tabla 5:
Comparación de resultados del pretest entre los grupos de control y experimental

NIVELES DEL GRUPO – PRETEST					
Puntaje	Nivel	N° de alumnos		Porcentaje (%)	
		G.C.	G.E.	G.C.	G.E.
00-06	Debajo del básico	5	8	31%	50%
07-10	Básico	8	4	50%	25%
11-14	Intermedio	3	4	19%	25%
15-17	Suficiente	0	0	0%	0%
18-20	Destacado	0	0	0%	0%
Total		16	16	100%	100%

Fuente: Pretest

Tabla 6:
Indicadores estadísticos del pretest grupos de control y experimental

Indicadores estadísticos	Pretest	
	Grupo control	Grupo experimental

Media	7,44	7,25
Mediana	7,00	6,50
Moda	7	5
Desviación estándar	3,204	3,679
Varianza	10,263	13,533
Mínimo	0	1
Máximo	12	13

Fuente: IBIDEM

Igualdad de varianza

P-valor $\Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 : las varianzas son iguales

P-valor $< \alpha$ Aceptar H_1 : existe diferencia significativa entre las varianzas

P-valor = 0,433	>	$\alpha = 0.05$
------------------------	-------------	-----------------------------------

Se empleó la Prueba de Levene y el resultado **P-valor = 0,433 es mayor que $\alpha = 0.05$** , por lo que se concluye que **las varianzas de ambos grupos son iguales al momento de la aplicación del pretest.**

Prueba T de Student

Si la probabilidad obtenida **P-valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)**

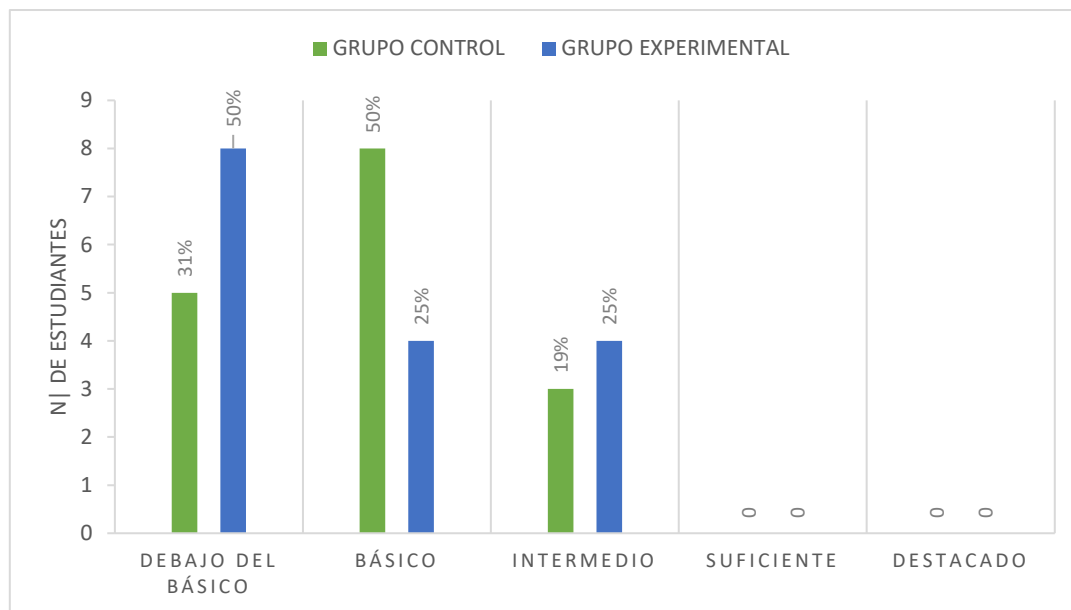
Si la probabilidad obtenida **P-valor $> \alpha$ no rechace H_0 (se acepta H_0)**

P-valor = 0,879	>	$\alpha = 0.05$
------------------------	-------------	-----------------------------------

Al aplicar la prueba T de Student, para comparar las medias de los resultados del pretest de ambos grupos, se obtuvo un valor de **0,879 mayor que $\alpha = 0.05$** , por lo que se concluye que no existe diferencia significativa en las calificaciones obtenidas por el grupo control y experimental al momento de la aplicación del pretest.

Figura 5:

Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest aplicado a los grupos control y experimental



Fuente: Pretest

Interpretación:

Comparando los resultados obtenidos luego de administrar el pretest a los grupos control y experimental (ver figura 5) se observa que ambos grupos obtuvieron muy similares valores numéricos. Ambos grupos (ver tabla 5) obtuvieron sus porcentajes distribuidos en los tres primeros niveles: 5 y 8 estudiantes (31% y 50%) situados en el nivel debajo de básico, los cuales alcanzaron un calificación entre 00 y 06. Asimismo, en el nivel bueno, encontramos 8 estudiantes (50%) del grupo control y 4 estudiantes en el experimental (25%). En ambos grupos los estudiantes restantes se ubicaron en un nivel intermedio; mientras que en el grupo control hubo 3 (19%), en el grupo experimental se repartieron 4 (25%) en dicho nivel. No se alcanzó en ambos grupos estudiantes situados en el nivel suficiente ni destacado.

En la tabla 6 se describen los resultados estadísticos correspondientes al pretest de ambos grupos, observándose que la **media aritmética** es de 7,44 correspondiente es para el grupo de control y 7,25 para el experimental, lo cual evidencia que no hay una diferencia notable. Asimismo, la **mediana** es de 7 y 6,50 respectivamente; demostrándose que tampoco existe mucha diferencia en este aspecto. Con respecto a la **moda**, el puntaje que más se repite en el pretest del grupo de control es 7, mientras que en el grupo experimental es 5 el

calificativo más recurrente. Al ver la **desviación estándar**, en el grupo de control es 3,204 y en el experimental 3,679, siendo amplia la distancia de los puntajes con respecto a la media en ambos grupos. En cuanto a la **varianza**, se empleó la prueba de Prueba de Levene concluyendo que las varianzas de ambos grupos fueron iguales al momento de la aplicación del pretest.

Para poder establecer la comparación de las medias de ambos grupos, se aplicó la T de Student demostrando que no existe diferencia significativa en las calificaciones obtenidas por el grupo control y experimental al momento de la aplicación del pretest, lo cual indica que ambos grupos partieron de iguales condiciones.

Tabla 7:
Resultados del postest aplicado al grupo de control

Nivel del grupo control - postest			
Puntaje	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
00-06	Debajo del básico	5	31%
07-10	Básico	7	44%
11-14	Intermedio	4	25%
15-17	Suficiente	0	0%
18-20	Destacado	0	0%
Total		16	100%

Fuente: Postest

Tabla 8:
Indicadores estadísticos del postest del grupo de control

Indicadores estadísticos	Grupo control - postest
Media	8,38
Mediana	9,00
Moda	6 ^a
Desviación estándar	3,284
Varianza	10,783
Mínimo	0
Máximo	13

Fuente: IBIDEM

Figura 6:
Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo de control

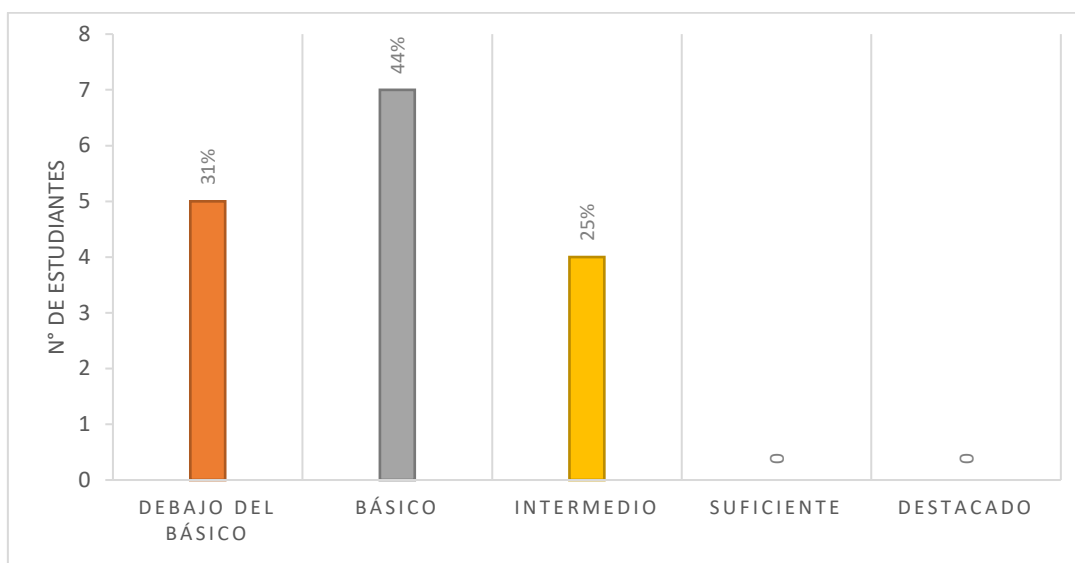
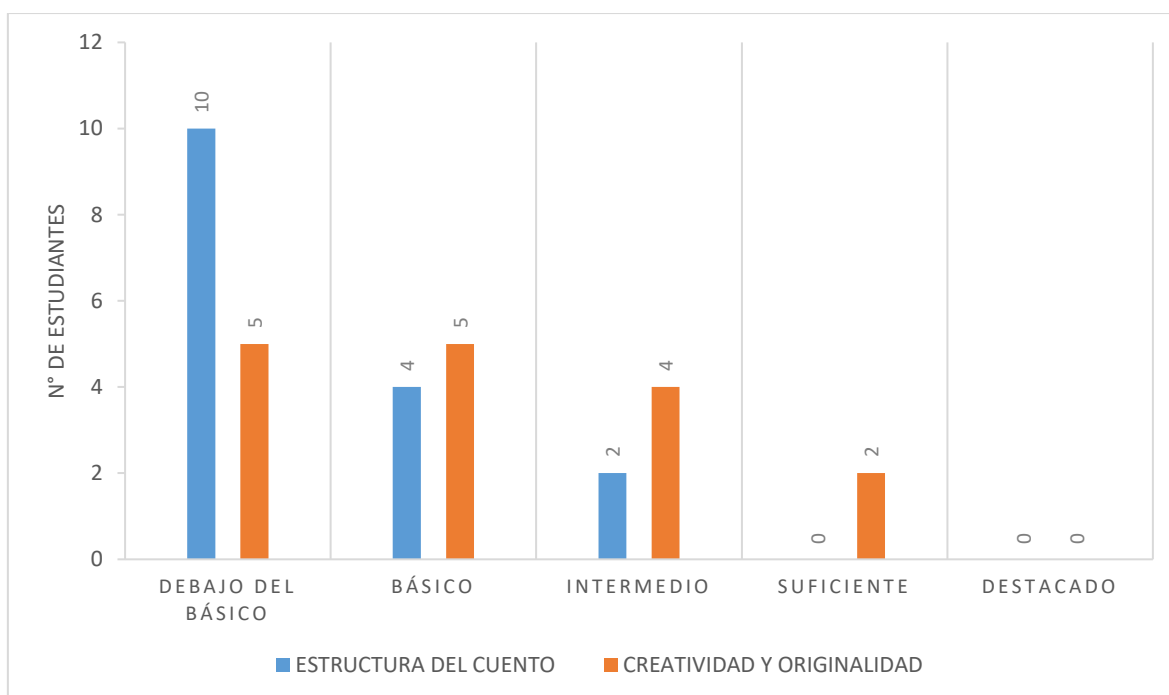


Figura 7:
Resultados específicos del postest aplicado al grupo control



Interpretación:

En la figura 6 se observan los resultados obtenidos luego de aplicar el postest al grupo de control. En la tabla 7 se observa que de los 16 estudiantes, 5 (31%) persistieron en el nivel por debajo del básico, con un calificativo oscilante entre 00 y 06. Se observa, sin embargo, una ligera disminución en el nivel básico, con

7 estudiantes (44%) que alcanzaron puntajes entre 07 y 10. Solo cuatro estudiantes (25%) lograron ubicarse en un nivel intermedio. Ningún estudiante superó el calificativo de 14, por lo que ninguno logró alcanzar niveles intermedio ni destacado.

La distribución de puntajes de acuerdo a las dos dimensiones consideradas en el postest del grupo control se muestran en la figura 7, el cual evidencia mayor desconocimiento de los estudiantes en lo referente a la estructura del cuento; mientras que en la dimensión creatividad y originalidad revelan un leve mejor manejo.

En la tabla 8 se describen los resultados estadísticos, donde la **media aritmética** correspondiente a este grupo es de 8,38, el cual es el valor promedio representativo. La **mediana** es de 9, lo que significa que la mitad del grupo alcanzó menor o igual calificativo, mientras que la otra mitad igual o mayor puntaje. Con respecto a la **moda**, esta es de 6, lo que indica que es el puntaje que más se repite en el postest. La **desviación estándar** es 3,284, con lo que se manifiesta el promedio de variabilidad de los datos con respecto a su media. Finalmente la **varianza** es 10,783, la cual indica una dispersión acentuada con respecto a su media.

Tabla 9:
Resultados del postest aplicado al grupo experimental

Nivel del grupo experimental - postest			
Puntaje	Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
00-06	Debajo del básico	0	0%
07-10	Básico	1	6%
11-14	Intermedio	4	25%
15-17	Suficiente	6	38%
18-20	Destacado	5	31%
Total		16	100%

Fuente: Postest

Tabla 10:
Indicadores estadísticos del postest del grupo experimental

Indicadores estadísticos	Grupo experimental - postest
Media	15,25
Mediana	16,00
Moda	11 ^a
Desviación estándar	3,337
Varianza	11,133
Mínimo	8
Máximo	19

Fuente: IBIDEM

Figura 8:
Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo experimental

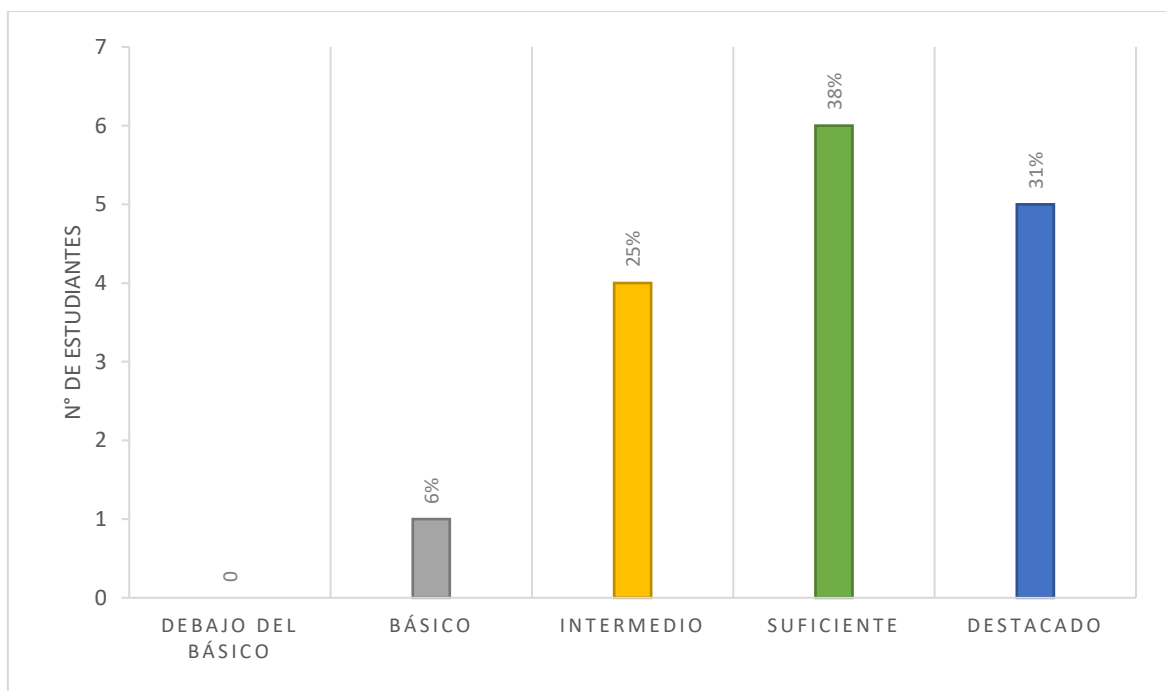
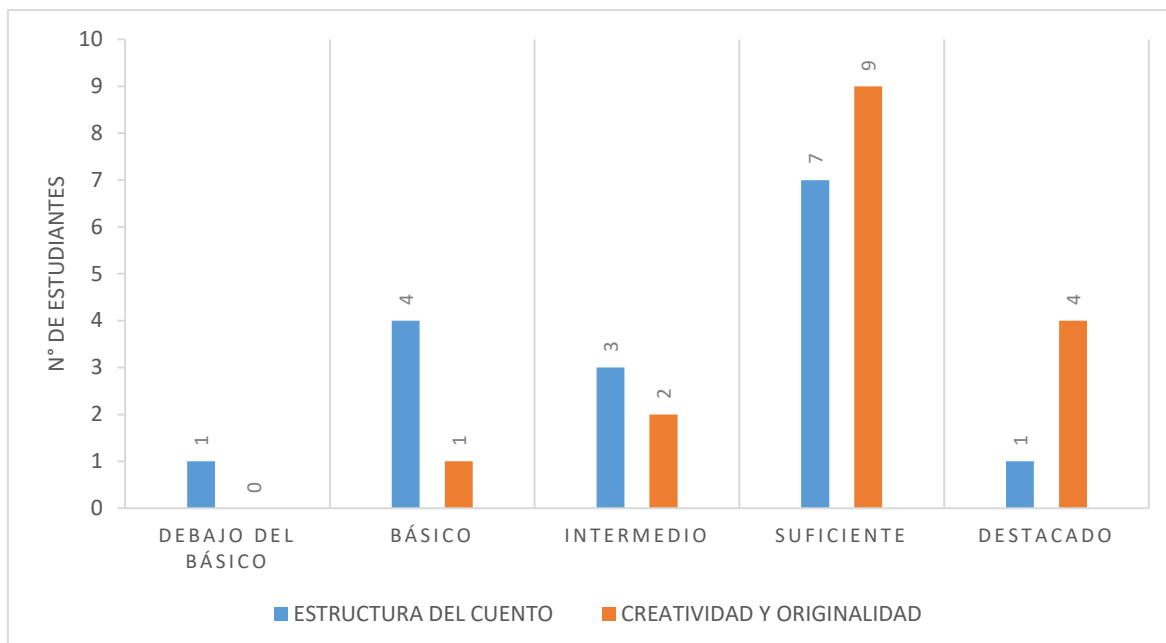


Figura 9:
Resultados específicos del postest aplicado al grupo experimental



Interpretación:

En la figura 8 se observan los resultados obtenidos luego de aplicar el postest al grupo experimental es decir, después de aplicar el Programa de secuencias didácticas *CICE*. En la tabla 9 se observa una gran mejoría, ya que ningún estudiante se ubicó en los niveles debajo del básico. Asimismo, solo se encontró 1 estudiante (5%) en el nivel básico, 4 estudiantes (25%) en el nivel intermedio. Además, de los 16 estudiantes, el 38% (6 estudiantes) alcanzaron un nivel suficiente con puntajes entre 15 y 17. Por último, 5 estudiantes (31%) lograron un nivel destacado con un puntaje oscilante entre 18 y 20.

La distribución de puntajes de acuerdo a las dos dimensiones consideradas en el postest se muestra en la figura 9, el cual evidencia que persiste un pequeño porcentaje en el desconocimiento de los estudiantes en lo referente a la estructura del cuento; mientras que en la otra dimensión (creatividad y originalidad) ya ha sido superado.

En la tabla 10 se describen los resultados estadísticos, donde la **media aritmética** correspondiente a este grupo es de 15,25, el cual es el valor promedio representativo. La **mediana** es de 16, lo que significa que la mitad del grupo alcanzó menor o igual calificación, mientras que la otra mitad igual o mayor

puntaje. Con respecto a la **moda**, esta es de 11, lo que indica que es el puntaje que más se repite en el postest. La **desviación estándar** es 3,337 con lo que se manifiesta el promedio de variabilidad de los datos con respecto a su media. Finalmente la **varianza** es 11,133, la cual indica una dispersión acentuada con respecto a su media.

Tabla 11:

Comparación de resultados del postest entre los grupos de control y experimental

Nivel del grupo - postest					
Puntaje	Nivel	N° de alumnos		Porcentaje	
		G.C.	G.E.	G.C.	G.E.
00-06	Debajo del básico	5	31%	0	0%
07-10	Básico	7	44%	1	6%
11-14	Intermedio	4	25%	4	25%
15-17	Suficiente	0	0%	6	38%
18-20	Destacado	0	0%	5	31%
Total		16	16	100%	100%

Fuente: Postest

Tabla 12:

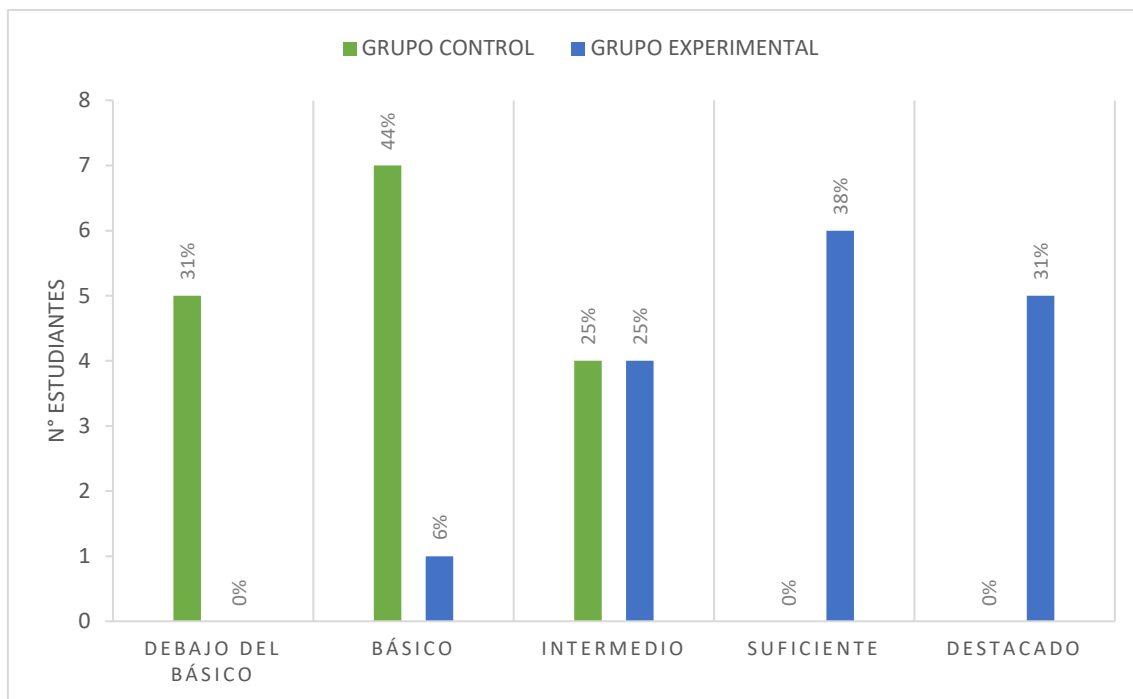
Indicadores estadísticos del postest del grupos de control y experimental

Indicadores estadísticos	Postest	
	Grupo control	Grupo experimental
Media	8,38	15,25
Mediana	9,00	16,00
Moda	6 ^a	11 ^a
Desviación estándar	3,284	3,337
Varianza	10,783	11,133
Mínimo	0	8
Máximo	13	19

Fuente: IBIDEM

Figura 10:

Comparación de la distribución porcentual de los resultados del postest aplicado a los grupos control y experimental



Interpretación:

Comparando los resultados obtenidos luego de administrar el postest a los grupos control y experimental (ver figura 10) se observa una notable diferencia con respecto a los niveles alcanzados por los estudiantes en ambos niveles. En la figura 10 se observa que 5 estudiantes (31%) del grupo de control se ubicaron en el nivel debajo del básico; por su parte el grupo experimental no mostró ningún estudiante en este nivel. En el nivel básico, el grupo de control obtuvo 7 estudiantes (44%), mientras que en el experimental el número disminuyó evidentemente a solo 1 estudiante (6%). En el nivel intermedio ambos grupos ubicaron 4 estudiantes (25%). En los dos últimos niveles se evidencia la diferencia entre los dos grupos; ya que mientras en el grupo control ningún estudiante logró una muestra ningún progreso; por el contrario, en el grupo experimental se aprecia una notable mejoría debido a los 11 estudiantes que lograron calificativos significativos: 6 (38%) en el nivel suficiente y 5 (31%) en el nivel destacado.

En la tabla 12 se describen los resultados estadísticos correspondientes al postest de ambos grupos, observándose que la **media aritmética** es de 8,38 para el grupo de control y 15,25 para el experimental, lo cual evidencia un incremento del primero con respecto al segundo de casi un 100%. Asimismo, la

mediana es de 9 y 16 respectivamente, avalándose una diferencia significativa también en este aspecto. Con respecto a la **moda**, el puntaje que más se repite en el postest del grupo de control es 6, mientras que en el grupo experimental es 11 el calificativo más recurrente. Al ver la **desviación estándar**, en el grupo de control es 3,284 y en el experimental 3,337, siendo ligera la distancia de los puntajes con respecto a la media en ambos grupos. Por último la **varianza** es 10,783 en el grupo de control y 11,133 en el experimental.

Tabla 13:
Comparación de resultados del pretest y postest en el grupo de control

Grupo control					
Puntaje	Nivel	Pretest		Postest	
		N° alumnos	%	N° alumnos	%
00-06	Debajo del básico	5	31%	5	31%
07-10	Básico	8	50%	7	44%
11-14	Intermedio	3	19%	4	25%
15-17	Suficiente	0	0%	0	0%
18-20	Destacado	0	0%	0	0%
Total		16	100	16	100

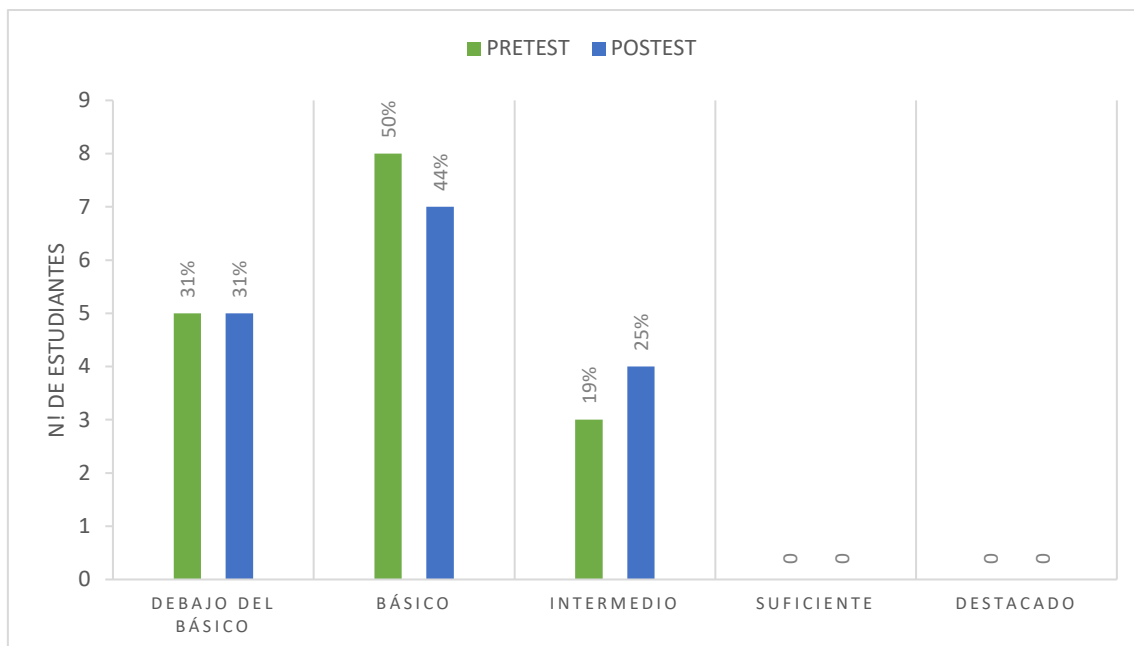
Fuente: pretest y postest del grupo de control

Tabla 14:
Indicadores estadísticos del pretest y postest en el grupo de control

Indicadores estadísticos	Grupo control	
	Pretest	Postest
Media	7,44	8,38
Mediana	7,00	9,00
Moda	7	6a
Desviación estándar	3,204	3,284
Varianza	10,263	10,783
Mínimo	0	0
Máximo	12	13

Fuente: IBIDEM

Figura 11:
Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo de control



Fuente: pretest y postest del grupo de control

Interpretación:

En la figura 11 se muestran de manera comparativa los resultados del pretest y postest del grupo de control, evidenciándose la incidencia de la falta de un programa adecuado.

En la tabla 13 se observa que de los 16 estudiantes, 5 alumnos (31%) se mantuvieron en el nivel debajo del básico tanto en el pretest como en el postest. En el nivel básico, se encuentran 8 estudiantes (50%) en el pretest, frente a los 7 (44%) del postest. En cuanto al nivel intermedio, encontramos una leve mejoría, ya que de los 3 estudiantes (19%) que lograron ubicarse en este nivel en el pretest, aumentaron a 4 estudiantes (25%) los que lograron este nivel. Finalmente, en el nivel suficiente y destacado al aplicarse el pretest no encontramos ningún estudiante en estos niveles significativos, reiterándose estos resultados en el postest.

En la tabla 14 se describen los indicadores estadísticos, donde la **media aritmética** correspondiente a este grupo en el pretest es de 7,44 y 8,38 en el postest, obteniéndose una ganancia interna de apenas **1 punto**, con la cual podemos evidenciar una mejoría mínima con respecto a la aplicación de la estrategia.

Tabla 15:
Comparación de resultados del pretest y postest en el grupo experimental

Grupo experimental					
Puntaje	Nivel	Pretest		Postest	
		N° alumnos	%	N° alumnos	%
00-06	Debajo del básico	8	50%	0	0%
07-10	Básico	4	25%	1	6%
11-14	Intermedio	4	25%	4	25%
15-17	Suficiente	0	0%	6	38%
18-20	Destacado	0	0%	5	31%
Total		16	100	16	100

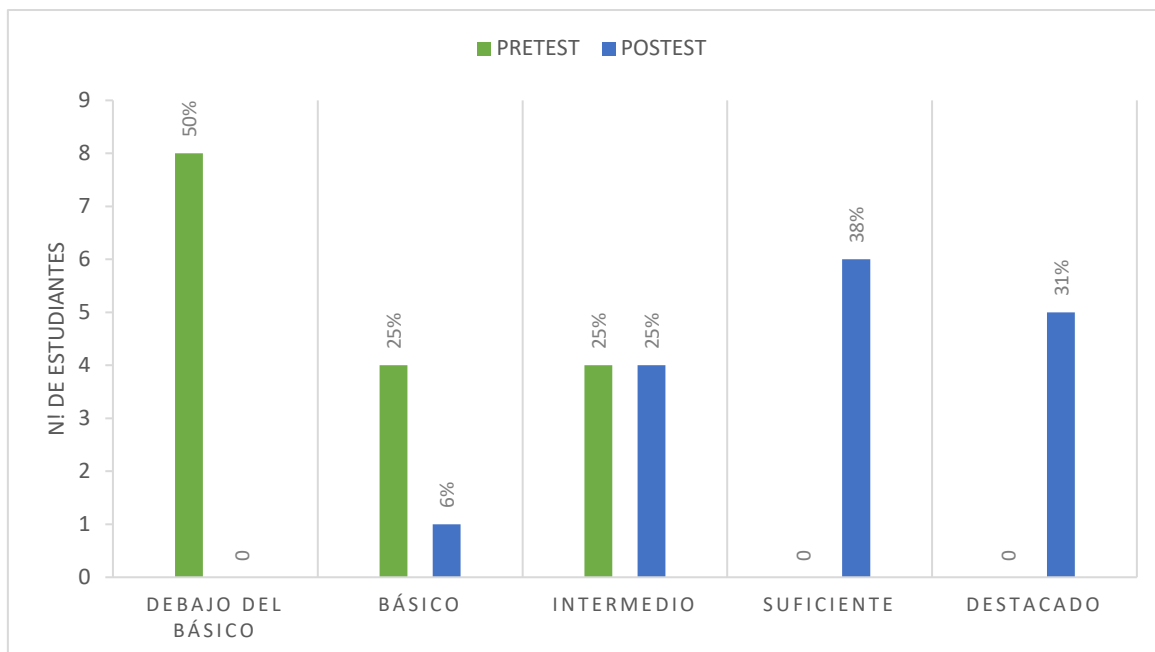
Fuente: pretest y postest del grupo experimental

Tabla 16:
Indicadores estadísticos del pretest y postest en el grupo experimental

Indicadores estadísticos	Grupo experimental	
	Pretest	Postest
Media	7,25	15,25
Mediana	6,50	16,00
Moda	5	11a
Desviación estándar	3,679	3,337
Varianza	13,533	11,133
Mínimo	1	8
Máximo	13	19

Fuente: IBIDEM

Figura 12:
Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo experimental



Fuente: pretest y postest del grupo experimental.

Prueba de hipótesis

H_i: La aplicación del Programa de Secuencias didácticas *CICE* mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves.

H₀: La aplicación del Programa de Secuencias didácticas *CICE* no mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves.

Igualdad de varianza

P-valor $\Rightarrow \alpha$ Aceptar H₀: las varianzas son iguales

P-valor $< \alpha$ Aceptar H_i: existe diferencia significativa entre las varianzas

Igualdad de varianza		
P-valor = 0,739	>	$\alpha = 0.05$

Se empleó la prueba de Levene y el resultado **P-valor = 0,739** es mayor que $\alpha = 0.05$, por lo que se concluye que **no existe diferencia significativa entre las varianzas**

Prueba T de Student

Criterio para decidir

Si la probabilidad obtenida **P-valor $\leq \alpha$, rechace H₀ (se acepta H_i)**

Si la probabilidad obtenida **P-valor** > α no rechace H_0 (se acepta H_0)

P-valor = 0,000	>	$\alpha = 0.05$
------------------------	-------------	-----------------------------------

Al aplicar la prueba T de Student a los resultados del postest de ambos grupos, se obtuvo un valor de **0,000 menor que $\alpha = 0.05$** , por lo que se acepta la **H_1 : La aplicación del Programa de Secuencias didácticas CICE mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves.**

Interpretación:

En la figura 12 se muestran de manera comparativa los resultados del pretest y postest del grupo experimental, evidenciándose la incidencia de la aplicación del Programa de secuencias didácticas CICE para mejorar la creación de cuentos breves.

Se observa que antes de la aplicación del programa, los estudiantes se encontraban en los niveles debajo del básico (50%), básico (25%) e intermedio (25%), con puntajes entre 0 y 14.

Después de aplicarse el Programa de secuencias didácticas *CICE*, los 16 estudiantes se distribuyeron en su mayoría en los más altos niveles: 5 estudiantes (31%) alcanzaron un nivel suficiente y 6 estudiantes (38%) lograron un nivel destacado. Los 5 estudiantes restantes se distribuyeron 4 (25%) en el nivel intermedio y solo uno (6%) se mantuvo en el nivel básico. Además, en la tabla 16 se describen los indicadores estadísticos, donde la media aritmética correspondiente a este grupo en el pretest es de 7,25 y 15,25 en el postest, obteniéndose una ganancia interna de 8 puntos, duplicando el promedio obtenido, con la cual podemos evidenciar una mejoría significativa gracias a la aplicación del Programa Secuencias didácticas *CICE*.

Para realizar la comparación de medias, primero se empleó la Prueba de Levene concluyendo que existe una diferencia significativa entre las varianzas, en el antes y después de la aplicación del Programa Secuencias didácticas *CICE*, al

aplicar la prueba T de Student a los resultados del posttest de ambos grupos, se confirmó la hipótesis de la investigación: La aplicación del Programa de Secuencias didácticas *CICE* mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves.

4.2. Discusión de resultados

La ruta primigenia de este trabajo de investigación se consolida presentando las mejoras significativas que ha logrado el Programa de secuencias didácticas *CICE* en la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, superando satisfactoriamente la problemática descrita en el planteamiento inicial. Al aplicar la prueba T de Student a los resultados del postest de ambos grupos, se obtuvo un valor de 0,000 menor que $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la H_1 : La aplicación del Programa de secuencias didácticas *CICE* mejora, en un nivel significativo, la creación de cuentos breves.

Los datos estadísticos presentados arriban indican que el Programa de secuencias didácticas *CICE* tiene un alto grado de influencia significativa en los estudiantes, en cuanto a su capacidad para crear cuentos breves.

Así, en el primer experimento se puede corroborar que los resultados del pretest aplicado tanto al grupo control como al experimental son muy idénticos, pues ambos presentan un nivel pésimo en la creación literaria. Las tablas 5 y 6 muestran que los estudiantes en su totalidad (100%) oscilan entre el nivel intermedio y debajo del básico en lo que concierne a la creación de cuentos breves; confirmándose sus deficiencias escriturales, pues ningún estudiante logró ubicarse en los niveles superior y destacado de la escala valorativa, evidenciándose su poco conocimiento sobre cómo estructurar un cuento, cómo usar técnicas narrativas apropiadas, cómo planificar la creación de narraciones breves.

Estos datos concuerdan con los resultados que obtuvieron Gómez y Gutiérrez (2011), quienes sostienen que “El estudiante no desarrolla el inicio del cuento de forma adecuada, no describe los personajes, el lugar, el tiempo ni la situación preliminar a partir de la cual se desencadenan los eventos que darán paso al desarrollo de los hechos y que a su vez conllevarán al cierre del relato” (p. 57).

Del mismo modo, Carlos y Morillo (2009), luego de haber aplicado su Diseño didáctico basado en el paradigma cognitivo-contextual en el aprendizaje de la literatura; dan cuenta que en el postest el 54%, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un grado de significatividad, excelente y bueno; mientras que en el grupo control ninguno alcanzó dicho nivel. Por tanto, se colige que un programa sí influye en el aprendizaje de la literatura.

Cassany (2006), explica que dicha situación se debe a que muchos estudiantes creen que escribir consiste simplemente en fijar en un papel el pensamiento huido o la palabra interior. Entienden la escritura solo en una de sus funciones: la de guardar información. Cuando tienen que elaborar un texto, apuntan las ideas a medida que se les ocurren y ponen punto y final cuando se acaba la hoja o se seca la imaginación.

Así pues, es imprescindible tomar conciencia de que la escritura no es la simple transcripción de ideas o de saberes, sino un complejo proceso en relación con la lectura. Se debe poner énfasis, no tanto en lo que dice el cuento, sino en el contenido, en cómo se dice, en la forma. Interesa la creatividad, el uso de técnicas; y para lograr esto se debe aplicar un programa de secuencias didácticas organizadas, siguiendo una filigrana escritural que nos permita conocer de dónde empezamos y hacia dónde queremos llegar. En consecuencia, este programa didáctico de creación de cuentos breves se ajusta a dichas necesidades, debido a que nos ofrece un plan estratégico para la composición guiada.

Los datos obtenidos durante esta investigación concuerdan justamente con lo que obtuvo Agudelo y Correa (2010), quienes consideran que la secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria logró que los estudiantes pasaran de realizar producciones escritas hechas desde su animismo y realidad a creaciones de tipo literario de fantasía y creatividad. Asimismo, se logró el fortalecimiento de la competencia literaria a través del acercamiento de la literatura maravillosa, estructura y funciones, el gusto por la lectura y la motivación para la creación de sus propios textos en los que se refleja todo lo aprendido e interiorizado.

La creación de cuentos breves es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito coherente; y para lograrlo eficazmente, debe manejar conceptos teóricos de la composición e incentivar su creatividad y originalidad siguiendo un patrón, un derrotero, tal como se hace en el Programa de secuencias didácticas *CICE*.

De este modo, de acuerdo con los datos del pretest se evidencia que los escritores inexpertos, en este caso, los estudiantes, no suelen hacer borradores, pocos o ninguno aplica la técnica para iniciar un cuento, la técnica de la intriga les es desconocida, fallan en el final de su composición, adolecen de precisión para caracterizar a un personaje literario, prescinden de la extensión real del cuento breve; y sobre todo, es esencial potenciar el aspecto de la creatividad y originalidad literarias, a través de programas o secuencias de creación.

Precisamente, Contreras y Ortiz (2011), obtuvieron resultados similares, pues afirman que:

Los estudiantes también tienen falencia en la incorporación de nuevas acciones porque lo hacen sin seguir una secuencia lógica, simplemente las escriben sin ningún fundamento. Así mismo, con el aspecto de la creatividad e inventiva se quedan cortos, se enfocan en escribir pero imaginación característica de su edad no la ponen en uso (...), el tema del mini cuento es nuevo por esos sus escritos tienden a hacer cuentos tradicionales porque es lo que han aprendido y se les ha enseñado. (p. 51)

No obstante, después de haber aplicado el Programa de secuencias didácticas *CICE* en la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, se advierte claramente que los resultados del pretest y postest del grupo experimental (ver tabla comparativa 15) son muy distintos, si se consideran los datos iniciales, donde ningún estudiante se posesionó en los niveles destacado y suficiente, solo cuatro (25%) alcanzaron el nivel intermedio, con notas entre 11 y 14; los demás obtuvieron notas desaprobatórias, pues su nivel es básico y

debajo del básico. En contraste con estos resultados, en el postest cinco estudiantes (31%) obtuvieron notas entre 18 a 20, en nivel destacado; seis (38%) lograron notas de 15 a 17, ubicándose de en el nivel suficiente; cuatro (25%) alcanzaron el nivel intermedio de la escala, con notas que fluctúan entre 11 y 14; y finalmente, solo 01 estudiante permaneció en el nivel básico de la escala.

Estos resultados positivos expresan palmariamente que el Programa de secuencias didácticas CICE ha sido altamente eficaz, y esto se debe a que se asumió el proceso de creación de cuentos breves siguiendo una serie de actividades planificadas, estudiando y poniendo en práctica técnicas narrativas para estructurar de forma pertinente las composiciones literarias. Estos datos concuerdan con resultados que obtuvo Ríos (2016) quien llegó a la conclusión en su investigación que las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura se relacionan en forma directa y significativa con la competencia docente.

Del mismo modo, Contreras y Ortiz (2011), sostienen que los programas didácticos siempre ofrecen avances sustanciales en la creación literaria:

Los talleres pedagógicos tienen logros significativos porque permiten al estudiante adaptar la temática a las necesidades específicas de los estudiantes [...] El desarrollo de procesos de construcción de minicuentos se pueden mejorar significativamente si el docente es responsable, planea, ejecuta y evalúa de manera sistemática con talleres pedagógicos donde se estructure la clase de acuerdo a las categorías de la didáctica y se enfoque en el tratamiento de las situaciones problemas de sus educandos. (p. 74).

Efectivamente, las mejoras logradas luego de aplicar el Programa de secuencias didáctica CICE están vinculadas con la composición de textos breves haciendo borradores, aplicando técnicas narrativas (de comienzo, intriga, caracterización de personajes, de cierre), demostrando originalidad en la presentación de títulos y párrafos, buscando en definitiva, explotar la creatividad de los estudiantes. Lo dicho se corrobora con los datos obtenidos por Martínez y Sotelo (2015), cuyos

resultados indicaron que la aplicación del programa “Imaginación” incrementó el manejo de las propiedades en la producción de un texto escrito narrativo como en la unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia en los alumnos intervenidos, a diferencia de los que no fueron sometidos al programa experimental.

Asimismo, Cassany y otros (1990), después de aplicar un programa de escritura concluyen que:

Los resultados de la investigación fueron espectaculares. Los alumnos más competentes en expresión escrita, los que obtenían buenas calificaciones en pruebas estándar de escritura, parecía que utilizaban unas estrategias de composición parecidas, que eran desconocidas por los alumnos aprendices, que tenían dificultades de expresión y sacaban malas notas en las mismas pruebas. (p. 262).

Los avances significativos logrados en el postest del grupo experimental también es reflejo de que la escritura en las escuelas secundarias debe ser asumida siguiendo patrones del escritor competente, como lo son: la relectura de sus escritos, la imagen mental cómo lo dirán, trazarse objetivos, la revisión constante del texto, pues la composición es cíclica y reflexiva. Estas ideas se ajustan a las de Cassany (1995).

También Camps (2006), asevera que desde el punto de vista de la investigación es necesario plantear un programa que tome como objeto de análisis las actividades de escribir y aprender a escribir que integre las aportaciones de los estudios sobre el texto y sobre los procesos con el fin de comprender e interpretar las acciones que llevan a cabo los sujetos, nuestros alumnos.

Naturalmente, el Programa de secuencias didácticas CICE ha logrado cumplir con los objetivos planteados en este trabajo de investigación, ello debido a que durante los momentos pedagógicos se han considerado legítimamente los aportes teóricos y prácticos arriba mencionados. Estos datos concuerdan con los estudios de Rocha y Romero (2009), quienes señalan que tras la aplicación de

su estrategia conformada por elementos y las técnicas narrativas, los estudiantes mejoraron su promedio de calificación, significativamente, con respecto al inicio.

Por lo tanto, los resultados del postest conllevan a demostrar la hipótesis; es decir, los estudiantes del grupo experimental mejoraron en un nivel significativo en la creación de cuentos breves; obteniéndose una ganancia interna de 8 puntos entre el grupo experimental y el grupo de control, duplicando el promedio, con lo cual podemos evidenciar una mejoría significativa gracias a la aplicación del Programa de secuencias didácticas *CICE*.

CAPÍTULO V

5.1 Conclusiones

- El Programa de secuencias didácticas CICE mejoró en un nivel significativo, la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria; puesto que tras su aplicación, los estudiantes utilizaron técnicas narrativas, su escritura fue planificada, demostrando originalidad y creatividad.
- Los estudiantes, antes de la aplicación del programa CICE, evidenciaron deficiencias en la creación de cuentos breves, esto debido al desconocimiento de su estructura, específicamente al uso de las técnicas narrativas de Comienzo, Intriga, Caracterización y de Cierre. Además, en la dimensión de creatividad y originalidad; ambos grupos se ubicaron en los niveles intermedio, bajo y debajo del básico de la escala valorativa.
- Los resultados del postest del grupo experimental demostraron que el 69% de los estudiantes se ubicaron en los niveles significativos (suficiente y destacado), que en comparación con los datos del postest del grupo de control, se obtiene una ganancia externa de 8 puntos a favor del grupo experimental, con lo que queda demostrada la hipótesis de la investigación.
- El Programa de secuencias didácticas CICE resulta de gran valor pedagógico, debido a los elementos teóricos y prácticos que confluye en él, destacándose el manejo de técnicas narrativas y el desarrollo de la creatividad y originalidad en la creación de cuentos breves.

5.2 Sugerencias

- Al director, aumentar las horas pedagógicas en el área de Comunicación, específicamente para el curso de Literatura, debido a que el tiempo resulta muy corto para desarrollar las competencias *Interactúa con expresiones literarias* y *Produce textos*, las cuales están vinculadas directamente con nuestro programa.
- Al docente, agregar una secuencia didáctica específicamente vinculada a la temporalidad narrativa en la creación del cuento breve, pues requiere mayor dominio debido a su nivel de complejidad. Asimismo, extender el tiempo para trabajar la trama del cuento breve, enfocado con originalidad; para ello deberá elaborarse una secuencia en la fase de textualización, durante la preescritura.
- Al estudiante, poner énfasis a la fase de textualización, en la secuencia 06 (aplicación de la técnica de la intriga) para obtener mejores calificativos en este aspecto.
- A los investigadores, aplicar el Programa de secuencias didácticas CICE, agregando otra dimensión que tenga que ver con la corrección idiomática (ortografía).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, L., & Correa, A. (2010). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Pereira, Colombia.
- Alberca, M. (1985). *Aproximación didáctica al cuento moderno*. Cauce, Revista.
- Barbeau, C. (s/f). *La importancia que puede tener cierto lunar*. Estados Unidos: Taller de creación literaria.
- Benedetti, M. (2009). *Gracias, vientre leal*. Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/gracias-vientre-leal/>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos de explicativos del proceso de la composición escrita*. Canadá: Instituto de estudios de Educación.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2006). *La escritura en la secundaria. Procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Buitrago, L. y Torres, L. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Caldera, R. (2003). *La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista*. Universidad de los Andes: Acción Pedagógica.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial GRAÓ. Universidad autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (2006). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Universidad autónoma de Barcelona: revista Lectura y Vida.
- Carlino, P. y Santana, D. (1999). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista*. Madrid: Visor.
- Carlos, O. & Morillo, S. (2009). *Aplicación del diseño didáctico basado en el paradigma cognitivo-contextual en el aprendizaje de la literatura (Tesis de maestría)*. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa.

- Carneiro, M. (2009). *Manual de redacción superior (3^{era} reimpresión)*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cassany, D. (1995). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Barcelona: Departamento de filología catalana.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2013). *La cocina de la escritura (22^{da} edición)*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castroblanco, M. (2007). *Taller de cuentos*. Madrid: Editorial Popular.
- Cervantes, R. (2007). *Teoría y didáctica de la lengua y literatura*. Lima: Editorial San Marcos.
- Chaucer, G. (2003). *Cuentos de Canterbury*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Contreras, N. & Ortiz, O. (2011). *Producción escrita de textos narrativos: minicuentos (Tesis de maestría)*. Colombia: Universidad de la Amazonía
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a talleres literarios*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- De la Torre, S. (1999). *Creatividad y formación*. México. Editorial Trillas.
- Díaz, W. (2005). *Técnicas del cuento. Volumen I*. Arequipa: Editorial Apóstrofe.
- Diseño Curricular Nacional. (2009). *Orientaciones pedagógicas*. Lima: Depósito de la Biblioteca Nacional del Perú.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2001). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. España.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para Eso*. España.
- Egan, K. (2000). *Mentes educas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Madrid: Ediciones Paidós ibérica.

- Erstad, H. (2000). *Relatos y reflexiones en talleres del conocimiento*. Revista alternativas. España: Cuadernos de trabajo social. Universidad de Alicante.
- Esquivias, M. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. México: Revista Digital Universitaria.
- Fonseca, R. (2004). *Pierrot en la caverna*. Biblioteca IRC.
- García, M. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Puerto Rico: Ciudad Seva.
- García, M. (2009). *Rastro de tu sangre en la nieve*. Puerto Rico: Ciudad Seva.
- García, A., Sánchez, P. y Valdés, A. (2006). *Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes*. México.
- Garrido, A. (2003). *I Teoría del relato breve: el ejemplo mexicano (tesis de doctorado)*. Madrid: universidad complutense de madrid facultad de filología departamento de filología.
- Gil, J. (2008). *Leer y escribir textos narrativos. Propuesta didáctica para un curso de lenguaje*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Gómez, N. & Gutiérrez, M. (2011). *Producción de cuentos fantásticos a partir de la estrategia metodológica: Las vivencias de los estudiantes (Tesis de maestría)*. Caquetá: universidad de la Amazonía.
- González, T. y Artuñedo, B. (1995). *Propuestas didácticas para la expresión escrita*. Centro británico y español. España: Universidad de Valladolid.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hernández, C. (1999). *La expresión escrita en el aula*. Actas X. España: Instituto Cervantes.
- Hervás, E. (2006). *Desarrollo creativo*. Sevilla: Revista digital de investigación.
- Imbert, A. (2007). *Teoría y Técnica del Cuento*. Argentina: Editorial Ariel.
- Jara, C. (2003). *Arte de cazar dragones. Manual y método para escribir cuentos para niños*. Lima: Editorial San Marcos.
- Marín, M. (2007). *Enseñar a escribir y enseñar gramática*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Martínez, M. (2006). *Taller de lectura y redacción I: un enfoque constructivista*. México: Pearson Educación de México.
- Martínez, M. (2015). *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos en escolares* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Maldonado, M. (2011). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Mastrángelo, C. (1963). *El cuento argentino. Contribución al conocimiento de su historia, teoría y práctica*. Buenos Aires: Librairie Hachette Eds.
- Mazo, Y. (2013). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita* (tesis de pregrado). Universidad De Antioquia, Colombia.
- MINEDU (2015). *Evaluación Censal de Estudiantes. ¿Qué logran en Escritura? Resultados de la ECE*. Lima.
- Montoya, A., & Motato, J. (2013). *Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Morales, Í. (2010). *Límites entre el cuento y el microcuento*. Nuevo Chimbote: Editorial Intiwatana / Micrópolis.
- Morales, O. (2002). *Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario*. Artículo Educere. Universidad de Los Andes.
- Morales, O. (2002). *Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario*. Artículo Educere. Universidad de Los Andes.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Ancízar, R. (2001). *Competencias investigativas para formar profesionales que forman y enseñan*. Antioquia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murray, G. (2014). *Taller de cuentacuentos. Palabra de juguete*. México: Fondo Nacional.
- Neyra, L. y Flores, J. (2011). *Comprensión y creación textual*. Editorial San Marcos. Lima
- Niño, V. (2005). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: ECOE Ediciones.

- O'Connor, F. (2013). *El arte del cuento*. Traducción de Leopoldo Brizuela. *Cómo se escribe*. Argentina: Universidad de La Plata.
- OCDE (2016). PISA 2015: *Resultados Clave. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Ortega, R. y Tenorio, J. (2006). *El cuento*. Sevilla: Revista de Educación. Piaget.
- Prado, J. (2005). *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XXI*. España: Editorial La Muralla.
- Poe, E. (2009). *Método de composición*. Traducción de Luis López. Ciudad Seva.
- Reyes, R. (2005). *La caza del cuento*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Ríos (2016). *La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura y la competencia docente* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rocha, J. & Romero, V. (2009). *La aplicación de las estrategias integrales para la elaboración de cuentos y su influencia en los alumnos (Tesis de maestría)*. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa.
- Rojo, V. (2009). *Manuel manual ampliado para reconocer minicuentos*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Rondón, M. (2008, 05, 25). *Cuento ultracorto*. Recuperado de <http://cuentoultracorto.blogspot.pe/>
- Quiles, M. (2008). *Textos con música: cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinar*. España: Universidad de Almería.
- Quintana, H. (2010). *Cómo se escribe una novela: técnica de ficción narrativa* (2^{da} edición). La Habana.
- Quiroga, H. (1928). *La retórica del cuento. Idilio y otros cuentos*. Buenos Aires: Editorial Rodó.
- Sabatini, R. (2016). *Scaramouche*. Nueva York: Editorial Diversion Classic.
- Salas, M. (2008). *Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE*. Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos.

- Sánchez, A (1998). *Teoría del personaje narrativo: Aplicación a El amor en los tiempos del cólera*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, L. & Borzone, A. (2009). *Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. Buenos Aires.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Somerset, W. (2007). *El velo pintado*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto: Semántica y Pragmática del discurso*. Traducción de Juan Moyano. Madrid: Editorial Cátedra.
- Vygotsky, L. (2008). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Traducción de Luis Castro. Lima: Editorial Nueva cultura.
- Zavala, L. (2005). *El cuento ultracorto: Hacia un nuevo canon literario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana

ANEXOS

ANEXO Nº 03

BAREMO ANALÍTICO DE CREACIÓN LITERARIA

ALUMNO (A):

TEMA: CREACIÓN DE UN CUENTO BREVE

CRITERIOS A PUNTUAR

A. ESTRUCTURA DEL CUENTO BREVE:

- | | |
|---|------|
| 1. Tiene texto tiene la extensión del cuento breve. | 1 p. |
| 2. Utiliza con pertinencia la Técnica de <i>Comienzos</i> . | 2 p. |
| 3. Tiene en cuenta la Técnica de <i>Intriga</i> . | 2 p. |
| 4. Utiliza la Técnica de <i>Caracterización de personajes</i> . | 2 p. |
| 5. Utiliza la Técnica del <i>Cierre</i> en su composición. | 2 p. |
| 6. El cuento breve tiene un título. | 1 p. |

B. CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD

- | | |
|--|------|
| 7. Hay demostración de fluidez, plasticidad lingüística en
La presentación de hechos, sucesos. | 1 p. |
| 8. La flexibilidad es evidente en el tiempo y estructura. | 1 p. |
| 9. Se aprecia un estilo original en la construcción de frases,
oraciones y párrafos. | 1 p. |
| 10. La trama es enfocada con originalidad, presentando
soluciones poco comunes, desacostumbradas. | 1 p. |
| 11. Hay escenas de fantasía inusual en el texto. | 1 p. |
| 12. El inicio del cuento breve es creativo y original. | 1 p. |
| 13. Se denota creatividad e ingenio en el manejo de las
técnicas narrativas. | 1 p. |
| 14. El título del cuento breve es sugerente, creativo. | 1 p. |
| 15. Se visualiza con nitidez el uso figuras literarias en la
Composición narrativa, ampliando el valor estilístico. | 1 p. |
| 16. El cuento breve, en general evidencia, creatividad y
originalidad literarias. | 1 p. |

ANEXO Nº 04

**PROGRAMA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS *CICE*
PARA ESCRIBIR CUENTOS BREVES**

INVESTIGADOR:

Br. Morales Domínguez, Cecil

PROGRAMA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS CICE PARA ESCRIBIR CUENTOS BREVES

1. Fundamentación del programa

El programa se sustenta en las siguientes teorías:

a) Psicopedagógica

De los aportes psicopedagógicos se da realce a la teoría de Vygotsky (2008). Este concibe al lenguaje como una de los recursos más útiles para el desarrollo de la inteligencia. Él afirma que el aprendizaje se da en el exterior (sociedad), para luego ser internalizado (individuo). La Zona de Desarrollo Potencial se desarrolla con la ayuda de alguien más, por lo tanto, un niño resuelve sus problemas bajo la supervisión de un adulto o alguien más “experto”, y en la Zona de Desarrollo Real se da cuando el alumno resuelve por sí solo una tarea.

Ausubel (1991) sostiene que el aprendizaje es significativo si es que se escarba la estructura cognitiva del individuo (experiencias anteriores), y se interrelaciona con aprendizajes nuevos y trascendentes. El uso de los aprendizajes previos es de real importancia para aprender un nuevo material.

Asimismo, las ideas de Bruner se toman en cuenta, ya que subraya la importancia del pensamiento productivo y creador. Para desarrollarlo el estudiante debe tener considerable libertad de experiencia y, al mismo tiempo, suficientes elementos y orientaciones para que tal exploración conduzca a resultados.

Finalmente, las operaciones formales que sostuvo Piaget tienen realce debido a que se trabajará con estudiantes en “esta etapa”, donde el individuo es proactivo, creativo, imaginativo, y realiza abstracciones. Asimismo, se considera teoría de la Inteligencia Lingüística citada por Gardner. Este señala que la tienen los escritores, los que gustan de la escritura, de la narración, del debate, de la imaginación. A través del programa se busca potenciarla y desarrollarla utilizando secuencias didácticas.

b) Lingüística:

El programa se sustenta en el enfoque comunicativo, que reivindica la finalidad comunicativa del acto de escritura. Según González y Artuñedo (1995), en la enseñanza de la lengua se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no solo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios para escribir. Se insiste en la necesidad de proporcionar al alumno modelos auténticos del ejercicio escrito y estos posean una finalidad 'real' dentro de la secuencia didáctica programada.

La lingüística del texto considera al lenguaje como un proceso, en el que el texto, organizado y planificado mediante unos mecanismos concretos, se convierte en la unidad de enunciación.

En cuanto a la Gramática del texto, se tiene en cuenta las ideas de Cervantes (2007), quien afirma que una de las formas que adopta la lingüística del texto cuyo objeto es estudiar los procedimientos idiomáticos orientados hacia la construcción del texto. Es decir el texto como la unidad verbal que siempre posee un carácter social.

De los aportes de la Pragmática se considera que, el punto clave del enfoque de la pragmática en la redacción tiene que ver con un hecho fundamental, pero que suele pasar inadvertido. La redacción es un proceso mediante el cual un texto se dirige a un lector.

En conclusión, las citadas teorías conciben al lenguaje como el elemento primordial de construcción del mundo que está vinculado a los procesos de desarrollo del pensamiento.

2. Principios

El diseño y ejecución del programa de secuencias didácticas se nutre de los siguientes principios:

a) Principio de pertinencia

Los contenidos se relacionan con las características de los alumnos y las condiciones socioculturales de su entorno.

b) Principio de orden

Metodológicamente se parte de lo más simple a lo más complejo y de lo más fácil a lo difícil.

c) Principio de finalidad

Se desarrolla en función a los objetivos planteados a fin de la creación de cuentos breves.

d) Principio de pragmatidad y objetividad

Se enfatiza en las actividades prácticas y contextualizadas, que resulten significativas para los agentes de este programa.

e) Principio de horizontalidad

Debido a que el programa contempla una relación empática y amical, entre docente y alumno, con la finalidad de generar un clima de seguridad y respeto.

3. Objetivos

a) General

Mejorar la creación de cuentos breves de los alumnos aplicando el Programa de Secuencias didácticas CICE.

b) Específicos

- Discriminar las características de los cuentos breves con respecto a otros textos.
- Aplicar adecuadamente las técnicas de comienzo, de intriga y de cierre del cuento.
- Facilitar la composición de cuentos breves a través de guías de modelos textuales.
- Producir cuentos breves teniendo en cuenta una secuencia didáctica.

4. CONTENIDOS

- El texto. Propiedades.
- La descripción. Tipos.
- Referentes lógico - textuales. Anáfora. Catáfora. Elipsis. Referencia.
- Principales vicios del lenguaje. Redundancia. Pobreza léxica. Cacofonía
- Creación de textos. Planificación. Textualización. Revisión.
- El cuento. Elementos y estructura. Tipos
- El cuento breve. Características. Paradigmas.
- Técnicas de comienzo, intriga, cierre del cuento y caracterización del personaje.
- Guion de crítica literaria.

5. Materiales

- Textos escritos
- Plumones
- Pizarra
- Imágenes
- Papelotes
- Guías de aprendizaje
- Fotocopias
- Limpiatipo

6. Concepción del programa

El programa de secuencias didácticas *CICE* (*esta denominación recibe por el uso las grafías iniciales de las técnicas de Comienzo, Intriga y Cierre*) es una propuesta pedagógica dirigida a crear condiciones educativas adecuadas que conlleven al estudiante a mejorar su capacidad literaria a través de la creación de cuentos breves, mediante actividades prácticas, didácticas, socializadas y significativas. El diseño del Programa *CICE* para el fortalecimiento de la competencia literaria se convierte en una estrategia que le brinda al estudiante la posibilidad de enriquecer su bagaje tanto en las técnicas de creación textual, como en el proceso mismo de sensibilización, creatividad y formación integral.

7. Secuencias didácticas

Las actividades del Programa *CICE* han sido estructuradas en cuatro fases: motivación, planificación, textualización y revisión. Estas están cohesionadas de tal forma que permitan la consecución del propósito central: producir un cuento breve de calidad. Asimismo, las acciones son recurrentes y dinámicas, porque permiten retroceder y avanzar teniendo en cuenta la flexibilidad, y el recurso motivador principal que se utilizará en las sesiones será el relato oral.

PRIMERA FASE: MOTIVACIÓN

Secuencia 01: Input Literario

En primer término, el docente comunica a los alumnos sobre el proyecto a ejecutar y su significancia. Asimismo se les invita a todos a ir a un paseo de campamento, al aire libre, como una forma de interactuar y compartir experiencias personales, ya que así el aprendizaje es más significativo, en criterio de Vygotsky.

Secuencia 02: Narración individual

En segundo lugar, luego de concretar el punto de llegada en donde se ha de acampar, se pide a los alumnos formar un círculo cerrado, y el docente comunicará las actividades a realizar durante este periodo. Se relatará dos cuentos breves: “*El espejo chino*” y “*La mosca*” con la finalidad de motivarlos. Del mismo modo, se les pedirá que recuerden una anécdota, y lo narren para que todos los compañeros la conozcan. Este momento surge como búsqueda del aprendizaje significativo que predicen los constructivistas, y principalmente, Ausubel: utilizar los saberes previos (su experiencia personal) para interconectarlos con el nuevo aprendizaje.

Por otro lado, Nergard citado por Erstad (2000, p. 186), enfatiza que “*Los relatos se han caracterizado por ser una fuente de conocimientos y comprensión en todos los tiempos y en las distintas culturas. Podríamos decir que el relato es una forma ancestral que ha acompañado siempre al hombre y ha sido una singular motivación para los oyentes o lectores*”. A partir de lo dicho anteriormente, se destaca la importancia que tiene la narración de una historia

para un grupo humano, por ello, se usa esta estrategia para generar motivaciones y conocimientos.

Secuencia 03: Búsqueda de lo original

Basado en el consejo que Flaubert le dio a Maupassant:

Que el talento no es más que una larga paciencia. Trabaje.... si usted tiene originalidad hay que demostrarla. Si no la tiene, tendrá que adquirirla. Se trata de mirar el tiempo necesario y con la atención necesaria todo lo que se quiere experimentar, para descubrir un aspecto que no haya visto ni dicho nadie más. (Reyes, 2004, p. 258).

Se ubicará a los estudiantes en diferentes puntos del área donde se ha acampado con el propósito de hacerles describir en un block cualquier aspecto de la realidad (por ejemplo, una flor, un riachuelo): lo que más les intranquilece o genere una motivación intensa.

- Describen de forma precisa la dimensión, el color, tono, forma, sabor, etc., de su *aspecto motivador*.
- Adjetivan a su *objeto o ser* de tal forma que construyan un texto descriptivo original.

Flaubert alguna vez dijo “*Que para describir un fuego ardiendo y un árbol en la llanura, quedémonos frente a este fuego y este árbol hasta que, para nosotros, no se parezca a ningún otro árbol ni a ningún otro fuego*”. Sustentándonos en este principio es que se planificó la descripción de algún aspecto de la realidad que el estudiante elija.

SEGUNDA FASE: PLANIFICACIÓN

Secuencia 01: Diseño del plan

El docente entrega a cada estudiante una Guía de autocontrol de la secuencia didáctica para que tracen sus propósitos, y respondan en función de las preguntas planteadas. Es necesario precisar que este recurso servirá para orientar las actividades del estudiante durante todo el proceso de aplicación del programa, mas no es un esquema rígido que controle e interfiera en la creatividad, sino dinámico, flexible.

Esta fase se divide en tres momentos:

Secuencia 02: Guía de autocontrol

- Reciben la guía de autocontrol para tener en cuenta las actividades a realizar durante el programa.
- Comparten opiniones a través de una lluvia de ideas acerca de sus inquietudes y sugerencias.

Secuencia 03: Elección del tema

El docente narrará los cuentos “*El real del sastre*”, y “*La ciencia de la flojera*” considerando el principio de que “Contar una historia es un proceso de pensamiento y de escritura”. La intención es demostrar al alumno que se puede elegir temas cotidianos o extraordinarios, y lo que más interesa es elegir uno.

- Exploran sus recuerdos para “vaciar” de su mente los temas que más le interesen para la escritura de un cuento breve.
- Eligen el tema que trabajará en las actividades secuenciales de escritura.
- Reciben algunas precisiones para aclarar dudas sobre los temas elegidos.

Secuencia 04: Implementación tópica

Un tallerista de Börjk y Blomstrad (2006), hizo el siguiente comentario “*Nos fue bien leer varios relatos cortos antes de empezar a escribir nuestros textos, para recoger ideas y aprender cómo se escribe un buen texto*” (p. 76). Con lo presentado anteriormente dejamos en claro, que el estudiante debe buscar temas, organizar, seleccionar información. En consecuencia:

- Revisan textos narrativos (cuentos, relatos) y académicos para acercarse a su tema, y así conocer de qué se trata, cómo es, etc.
- Discriminan y seleccionan información referida a su tema elegido.
- Elaboran un esquema semántico en donde se evidencie algunos aspectos de su tema que considere importantes.
- Participan en haciendo comentarios críticos, compartiendo ideas.

FASE 3: TEXTUALIZACIÓN

Es una de las tres grandes etapas de la escritura en donde “se aborda el proceso en su totalidad, como texto, desde que la mente entrega los contenidos,

claramente concebidos y organizados, desde cuando ella misma selecciona los medios de expresión, hasta cuando pasa al acto concreto de dar forma al mensaje en la cadena de palabras y frases. Esto significa, según Niño (2005, p. 205): “aplicar acciones y estrategias para poner por escrito pensamientos, ideas, acciones, etc., en un proceso comunicativo, según el plan previo”.

Esta fase, en el programa se divide en: preescritura y escritura. Esto debido a cuestiones didácticas y estratégicas.

PREESCRITURA:

Secuencia 01: Discriminación de ideas del cuento

El docente narra el relato “*Ropa de mujer*” con dos propósitos: para generar una predisposición y un clima emocional favorable y para entresacar las ideas principales del texto, lo cual nos permitirá trabajar en un cuadro comparativo con los alumnos, acerca de los hechos ‘ficticios’ y ‘reales’, que ha manejado el autor en la composición de su obra. La intención es demostrar al alumno que la mente es muy creativa y original.

Secuencia 02: Activación cognitiva del grupo

Por otro lado, retomando el texto descriptivo que se elaboró en la primera fase, secuencia 3, los estudiantes elaborarán un cuadro comparativo en donde se resalten las ideas que plasmaron y asimismo crearán ideas ficticias guiándose del modelo anterior. Lo que se busca asignarles es una tarea creativa y ficcional.

Secuencia 03: Comprender para aprender

Es la búsqueda intensa por conocer algunos paradigmas y esquemas que han utilizado escritores como Kafka, Allan Poe, Márquez, Rulfo, y muchos otros, para iniciar sus cuentos, y así abrirse paso para producir textos de calidad. Se utilizará la *Técnica de los comienzos* que propone Díaz (2005).

El docente presentará en la pizarra algunos modelos de cómo iniciar un cuento o relato, utilizando *los comienzos: con personaje, con acción, con diálogo* que son los que nos interesan en este caso.

Esta secuencia se basa en las ideas que Bosch planteó en Apuntes sobre el arte de escribir cuentos *“El cuento debe iniciarse con el protagonista en acción, física o psicológica, pero acción; el principio no debe hallarse a mucha distancia del meollo mismo del cuento, a fin de evitar que el lector se canse. Saber iniciar un cuento es tan importante como saber terminarlo”* (Bosch, citado por Reyes, Op. Cit., p. 32).

Secuencia 04: composición de comienzos

Ahora bien, luego de haber comprendido y reflexionado sobre los diversos modos de iniciar un cuento, los estudiantes reciben el *diagrama* QQQ, adaptado para esta secuencia, que propone Martínez (2006). Esto, para practicar comienzos originales, creativos e interesantes basados en cuentos clásicos. Es un acto netamente de entrenamiento.

Los fragmentos a utilizar serán tomados de *“La metamorfosis”*, *“Crónica de una muerte anunciada”* y *“El aleph”*. Es así que los estudiantes:

- Completarán el diagrama QQQ con ideas creativas.
- Compondrán inicios originales de cuentos, basados en la acción, en una situación dramática o en el personaje. Tendrán como paradigma los textos ya citados.
- Leerán sus escritos para realizar juicios críticos en forma colectiva.

Secuencia 05: técnica de la Intriga

Camps (2003, p. 64), sostiene que *“El desarrollo de la intriga nos lleva a controlar el progreso de las informaciones textuales y a buscar efectos de creación de expectativas con resoluciones variadas, a veces confirmadas, a veces inesperadas, otras traicionadas con alevosía”*.

Esta secuencia se basa en las ideas de la citada autora, quien aplicó un proyecto *“Tú eres el autor”*, y da una real importancia a la lectura y al análisis de modelos textuales, en donde el alumno adquiere conocimientos y experiencias acerca de la estructura, y en qué consiste un episodio de intriga, que le serán vitales al momento de componer.

El docente presentará esquemas y modelos textuales en donde se muestren claros episodios de *intriga*. Los fragmentos a utilizar serán tomados de los textos “Solo vine a llamar por teléfono”, “La gallina degollada” “El solitario”.

Secuencia 06: aplicación de la intriga

Si bien, la teoría y el estudio de modelos de *intriga* ayudan al alumno a clarificar y potenciar sus ideas acerca de cómo desarrollar las acciones de confrontación, no es suficiente. Por ello, en guías preparadas para esta secuencia, el aprendiz deberá:

- Componer sus propias *intrigas*, sus *confrontaciones* a partir de los modelos explicitados.
- Leer en voz alta sus escritos para hacer de la escritura, una actividad social, activa y amena.
- Opinar y negociar con sus compañeros acerca de sus composiciones para mejorar o dar algunos alcances que sean positivos para su aprendizaje.

Ansen Dibell, citado por Díaz (Op. Cit., p. 86), señala que “*El énfasis está en la lucha, el combate, es lo que hace ameno un relato... la lucha, el conflicto, la insatisfacción, las aspiraciones, las elecciones son la base de una intriga eficaz*”.

Secuencia 07: técnica de Cierre

En palabras de F.A. Rockwell, quien es citado por Díaz (Op. Cit. p. 137), “*A un editor le duele más que a usted tener que rechazar relatos que comienzan de modo brillante, pero que al final fallan. Incluso si los personajes son centelleantes y su intriga es buena, un final débil puede echar a perder un cuento*”.

Tomando como referencia el anterior comentario, es que hay una necesidad de que el aprendiz de escritor tenga una base sólida acerca de cómo culminar o cerrar un cuento. Para ello, se tomará dos modelos validados por Jara (2003): cuento de final abierto, cuento de final sorpresivo.

El docente presenta, expone y explica las técnicas para cerrar un cuento, tomando fragmentos de los textos “*Castillos en el aire*”, “*El prisionero*” y “*Corazón delator*”.

En esta secuencia, los estudiantes:

- Reciben una guía de técnicas para cerrar un cuento.
- Componen sus escritos basándose en los paradigmas explicados en clase.
- Leen en voz alta sus escritos para hacer de la escritura un evento interactivo y socializado.
- Realizan juicios críticos a los escritos de sus compañeros. A través de una lluvia de ideas dan alcances para mejorar.

ESCRITURA

Secuencia 01: diseñar un borrador a partir del cuadro del texto descriptivo.

Cuffee, citado por Díaz (Op. Cit., p. 12) señala que el objetivo del borrador “*es pasar sus pensamientos al papel: en este paso la escritura no tiene que ser perfecta*”. Por lo tanto, la idea es hacer comprender al estudiante que un primer escrito (*borrador*) no es un texto acabado, por lo mismo que tiene que generar una serie de ideas que le permitan empezar por ‘algo’.

El docente negocia con los alumnos para que:

Retomen y utilicen su texto descriptivo: como personaje (si describieron a una persona, animal, etc.) o como ambiente de su cuento (si describieron un paisaje, un riachuelo, etc.), según la realidad que hayan descrito durante el *camping*.

- Trabajan individualmente creando y componiendo sus textos breves, haciendo borradores. Murray (2014) sostiene que un escritor debe tener el *hábito de hacer borradores*.
- Aplican las técnicas aprendidas para componer los comienzos de sus cuentos.
- Ejecutan las técnicas para generar ideas de *intriga*, lo cual pasarán a formar *la parte del medio*, como lo denomina Greer, ya que en su opinión es preferible denominarla así porque le sentido de ‘*cuervo*’ es incompleto.
- Aplican las técnicas del cierre narrativo, con final sorpresivo y abierto. El autor Rockwell, mencionado por Díaz (Op. Cit.) dio una recomendación: “*no falle en el último momento*”.

Secuencia 02: Caracterización del protagonista

Durante esta secuencia nos enfocamos en pulir y caracterizar al protagonista de tal forma que el lector encuentre una descripción singular, considerando la prosopografía, etopeya o retrato. Barbeau (s/f) menciona que “Prestar interés a los lunares es fundamental en alguien que quiere escribir cuentos”.

- Aplican la técnica de caracterizar personajes, también conocida como técnica de los lunares. Consiste en saber describir de manera singular a los actores literarios de tal manera que el lector se interese por ellos.
- Seleccionan los adjetivos apropiados para describir a sus personajes. La adjetivación como herramienta narrativa y descriptiva es elemental al momento de construir el perfil físico y psicológico de los actantes. Díaz (2005) señala que en la narración descriptiva, los adjetivos tienen el papel más importante.

Como acápite a esta secuencia 02, señalamos que esta técnica (caracterización) no rígida y que debe realizar en este momento, sino que el aprendiz puede aplicarla paralelamente a las otras técnicas narrativas, pues como se sabe, en la gestación del arte no hay una secuencia que no puedan ser *quebrantadas*.

FASE 04: REVISIÓN

Marín (2007, p. 67) sostiene que:

Después de varios borradores, los escritores preparan sus textos para ser leídos, y acá aparecen las preocupaciones formales relacionadas con la legibilidad del texto: el último ajuste cohesivo, la última revisión ortográfica, la distribución del texto en la página, la claridad de la letra, la utilización de recursos gráficos como el subrayado, etc. Lo que tradicionalmente se ha conocido como ‘prolijidad’ adquiere, en este marco, el valor de hacer legible el texto, es un modo de consideración del escritor hacia su lector potencial y un modo más de asegurarse la comprensión.

Tomando como referencia este argumento, enfatizamos que, si bien la actividad de revisar o corregir un escrito, es una tarea recurrente que se da en todo el

proceso escritural y además es inherente en el aprendizaje, en la necesidad de que el programa en curso, requiere de un momento específico para hacer dicha labor.

Secuencia 01: grupos de crítica

Este principio didáctico está fundamentado en las recomendaciones que nos dan Börjk y Blomstrad (2006) para corregir un borrador.

- El docente forma equipos de cuatro con el propósito de leer y comentar en profundidad los borradores, de sus compañeros.
- Los alumnos reciben una Guía de crítica, la cual ayuda a hacer observaciones interesantes y sugerencias útiles.
- Trabajan en las actividades de enjuiciamiento del contenido del escrito, durante un tiempo fijado por el docente.
- Devuelven los borradores con sus respectivas guías de crítica

Secuencia 02: reelaboración del texto

Se procura eliminar, tal como lo precisa, Delmiro (2002), todo lo que haga al texto menos transparente y aclarar cuanto sea necesario para ser comprendido aún en sus matices más complicados.

- Leen los comentarios de sus compañeros y juzgan los argumentos propuestos.
- Aplican técnicas de corrección como el tachado, resaltado, subrayado, letralia (cambio por adjetivos, sinónimos y antónimos), microestructuras textuales.
- Reescriben sus textos considerando las recomendaciones que creen pertinentes. Asimismo consideran las cuestiones de forma de su escrito.
- Entregan sus escritos al docente.

Secuencia 03: afianzamiento y metacognición

Reconociendo en primer lugar, que un texto es un camino intrincado, y en segundo, comprendiendo que hay muchas razones por las cuales un escrito escolar debe ser leído y comentado por una persona “más capaz”, es que los alumnos deberían:

- Entregar sus textos al docente para recoger sus opiniones, sugerencias, y otras recomendaciones venidas al caso.
- Repensar, discutir y decidir en sí mismos si se retoca o no por última vez.

Secuencia 04: presentación del texto final

Luego de haber afrontado una serie de secuencias didácticas, que le han permitido al estudiante elaborar un cuento, presenta al docente en su versión final.

Y por último, el docente aplicará los indicadores y criterios para evaluar y enjuiciar el texto, los cuales estarán plasmados en el Baremo Analítico de Expresión Escrita

8. Tiempo

EL Programa *CICE* se desarrollará en un lapso de tres meses, lo cual implica aproximadamente doce semanas, y en cada una se utilizará un tiempo entre tres y cuatro horas, que en suma harán un total de 44 horas.

9. Evaluación

Aunque la evaluación es permanente, recursiva, se tiene en cuenta instrumentos sistemáticos que permitan recoger con objetividad los resultados:

- ✎ **Motivación y planificación:** lista de cotejo, guía de autocontrol (Instrumentos); observación directa, análisis de tareas (técnicas).
- ✎ **Textualización:** guion de evaluación del proceso, ficha de observación, ficha de contenido, ficha de crítica (instrumentos); Análisis de tareas, Observación sistemática (técnicas).
- ✎ **Revisión:** Baremo analítico de creación literaria, Guía de crítica, Guion de evaluación del proceso, Ficha de autoevaluación (instrumentos); observación sistemática, análisis de tareas (técnicas).

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

- ❖ I.E. : ESEMP
- ❖ ÁREA : COMUNICACIÓN
- ❖ GRADO : CUARTO AÑO DE SECUNDARIA
- ❖ TEMA : EL CUENTO BREVE: ESTRUCTURA
- ❖ DURACIÓN : 90 MINUTOS
- ❖ FECHA:
- ❖ DOCENTE : CECIL MORALES DOMÍNGUEZ

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS:

TÍTULO DE LA SESIÓN: EL CUENTO BREVE

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Interactúa con expresiones literarias	Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos	- Explica las relaciones entre personajes a partir de sus motivaciones, transformaciones y acciones en diversos escenarios.

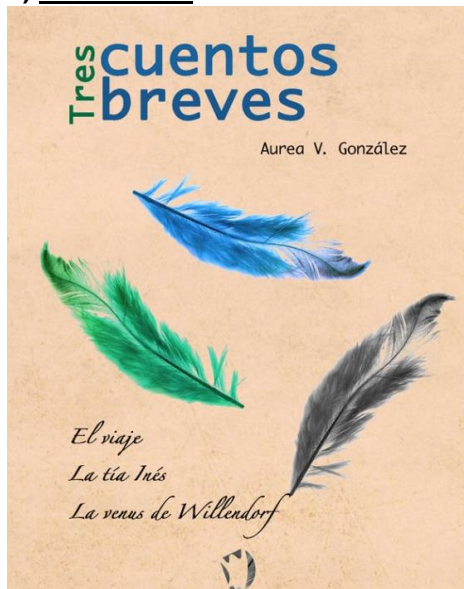
PROCESO	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (25 minutos)	<p>Motivación/ conflicto cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> → El docente inicia relatando el cuento breve titulado “El hombre que tenía dos esposas”. → Los estudiantes, a través de una lluvia de ideas, participan indicando el punto más interesante del relato, algunas cualidades de los personajes, etc. → Los estudiantes opinan sobre la trascendencia de trabajar bien un tema común o desacostumbrado, singular o conocido. → A partir de esta conversación el docente presenta el título de la sesión y los aprendizajes esperados.
PROCESO (50 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> → El docente plantea preguntas para suscitar la reflexión de los estudiantes, por ejemplo, ¿Qué rasgos deben tener los personajes de un cuento breve? ¿cuándo se considera cuento breve? ¿Por qué? ¿Qué cualidad posee un cuento breve? → El docente comparte una guía de información sobre el cuento literario, definición, estructura y elementos; dándose una lectura dirigida, donde participan activamente. → Los estudiantes leen el texto en forma oral de manera escalonada. → El docente entrega impresos un cuento breve para que los alumnos identifiquen los personajes y sus características, los hechos ficticios, las descripciones usadas en el relato, etc. → Terminada la lectura, los estudiantes forman pequeños grupos de trabajo para responder las siguientes preguntas: ¿En qué se diferencia un cuento breve de un clásico? ¿Qué consideraciones se debe seguir para elaborar un cuento breve?, etc.
CIERRE (60 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> → Los estudiantes reciben una práctica calificada donde en grupos de trabajo identifican la estructura del cuento breve (después de leer críticamente un cuento breve deben identificar su estructura (inicio, nudo y desenlace) y sus características. Además elaboran un cuento breve de tema libre. <p style="text-align: center;">METACOGNICION</p> <ul style="list-style-type: none"> → ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores) → ¿Qué hicimos para superar las dificultades que encontramos en la sesión? → ¿Para qué nos servirá lo que aprendimos en otras situaciones?

GUÍA DE APREDIZAJE

TEMA 07: EL CUENTO BREVE: ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS

EL CUENTO BREVE

a) DEFINICIÓN:



Según Imbert (2007), el cuento vendría a ser “una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción — cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio”.

Un cuento es considerado breve, según algunos críticos y escritores, si posee por “debajo” de las 2000 mil palabras y que a su vez, no tiene menos de 500. La extensión es, por lo tanto, primordial para determinar la brevedad de un relato.

b) CARACTERÍSTICAS:

- ✗ Narra, por lo general, un incidente ficticio,
- ✗ Brevedad: Posee una extensión de 500 y 2000 palabras.
- ✗ Está estructurado, al igual que el cuento convencional, en: inicio, nudo y desenlace.
- ✗ Ha de referirse a una sola peripecia argumental.
- ✗ Ha de existir una perfecta unidad de la trama: los episodios que conforman el cuento han de estar perfectamente conectados.

c) ELEMENTOS:

Considerando los estudios de Alberca (1985) y de Zavala (2005), se asumen los elementos fundamentales del cuento clásico, es decir: Narrador, personajes, escenario y tiempo.

PRÁCTICA DE CLASE

TEMA 07: EL CUENTO BREVE: ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS

INDICACIÓN: Identifica los elementos y estructura del cuento breve en tu material de trabajo.

"LA CABEZA DE MI PADRE"

¿Por qué estoy aquí? Yo no sé por qué estoy aquí, ni quién es toda esta gente, no puedo entender nada, el personal directivo está vestido de blanco, nosotros con pijamas grises, sé perfectamente que esto es un manicomio, pero no es mi lugar, yo no estoy loco. Ahora, en verdad no sé por qué hice lo que hice, pero eso no quiere decir que esté loco. Lo quería mucho a mi padre, creo que mejor padre no puede tener un hijo que el que yo tuve, era como un gigante de cinco metros de altura, un genio, como un Dios, por tener el padre que tenía era realmente privilegiado, privilegiado...

Vivíamos juntos, yo solo con papá, desde que murió mamá cuando era muy chico, él me daba consejos, muy buenos consejos, era un verdadero padre, daba muy buenos consejos, lástima que yo no podía seguir ni uno, él por ejemplo me decía pero con justa razón:

-¡Oye infeliz!, ya es hora de que estudies o trabajes que ya tienes 20 años, que no puedes seguir viviendo a costillas de tu padre toda la vida.

Tenía razón papá, tenía toda la razón.

-¡Oye!, otros chavales andan detrás de las chavalas, pero no tú, tú te quedas acá todo el día, así nunca me vas a dar un nieto, ya tienes 20 años, eres grande.

Él tenía razón, papá siempre tenía razón, era un genio, todo, todo sabía, yo le quería decir a la muchacha, no me animaba a decírselo, pero cómo voy a hacer para acercármele, hay que conmoveirlas, yo no sé cómo conmover a una mujer, si tú a una mujer no la conmueves nunca va a andar contigo por más joven y lindo que seas, y qué las voy a conmover yo que soy un yeso, así, todo apretado, duro, siempre mirando a las chavalas con ojos de huevo frito, si soy un infeliz, les tengo miedo, ¿ustedes no se sienten inseguros?, ¿no? Yo sí, toda la vida.

Papá hacía la comida, era muy buen cocinero. yo no sé ni preparar un huevo frito, yo quise aprender cuando era chico, pero papá se re / me decía:

-¡Eeeh!, ¿esto no es pa' ti! La cocina es una tistas, tú no tienes talento pa' esto, anda, anda, ¡ve y lava los platos!

Eso sí, les voy a decir una cosa eh, soy muy buen carpintero, porque buen carpintero sí que soy, muy buen carpintero. En casa, en mis ratos libres, que eran los más, pues hacía mesitas, juguetes, sillas y todo muy perfecto, eso lo enojaba mucho a papá, decía:

-¡Tú sí eres bueno pa' hacer pamplinas!, ya que eres bueno pa' hacer pamplinas, ¿por qué no te empleas en una carpintería? Así traerías un poco de dinero a casa, ¡pero no!, a ti ni se te ocurre, ¡ni se te ocurre!

Yo me reía porque es algo que me pasa cuando me dan consejos y yo ya había pensado en emplearme en una carpintería, pero bastó que papá me dijese que me empleara en una carpintería para que se me fuesen las ganas, jaja, no sé por qué soy así, se me fueron las ganas.

Yo soy un misterio, incluso para mí mismo, un misterio muy aburrido la verdad, pero misterio al fin, no sé por qué hice lo que hice, pero no estoy loco. Fue ahí donde empecé a pensar en la ballesta, ¿ustedes saben qué es una ballesta? Sirve para tirar flechas, es como un fusil pero sin pólvora, tira flechas con más precisión y más fuerza que un arco.

Una tarde, fue un día igual que cualquier otro, él me daba más y mejores consejos que nunca, y no sé por qué le dio por hablar de la Dolores, me dijo:

-¡Oye!, a ti la Dolores te mira mucho, ¿qué esperas para ir y enamorarla?, así me darías un nieto.

La Dolores es una muchacha de acá a la vuelta, es a la que a mí me hubiera gustado acercármele, claro que hubiera tenido hijos con ella, entonces, francamente cuando me dijo eso, ahí se me fueron las ganas de comer, le dije a papá que no tenía más hambre y me fui a mi cuarto y volví con la ballesta, como otras veces él estaba rezongando como siempre:

-¡Eh!, este que no lava los cacharros en seguida después de comer, siempre dejando las cosas pa' lo último.

Estaba refunfuñando papá, y ahí sí apreté el gatillo, la flecha que tenía puntas de plomo pues yo les hice puntas de plomo, le entró en la nuca y cayó al piso sin ningún gemido, con convulsión... convulsión... no lo podía creer, yo creí que papá iba a vivir para siempre porque un hombre tan alto de cinco metros de altura, una mísera flecha no le puede hacer nada a papá, ¡pues no!, le entró como si fuera una bala.

Me acerqué y vi que todavía estaba vivo, entonces le tiré otras cuatro flechas más en la cabeza, la primera no, la primera sentí una especie de odio y amor, o yo qué sé y no sé por qué, pero las otras cuatro no, las otras cuatro sí lo hice por caridad, por piedad, para que no sufra, para que no sufra, claro.

Entonces me di cuenta que algo no estaba bien, me fui a mi cuarto y traje una almohada, le quité la flecha de la nuca que era la primera, la que había traído tol incordio, y lo puse a reposar, las otras 4 flechas no se las saqué, tenía como una corona de espinas, y es lo lógico porque para un padre tener un hijo como yo era una verdadera cruz, ¡eso es cierto!, por eso me sorprendió lo que me preguntó la policía, que por qué había hecho una cosa tan rara de sacarle la flecha de atrás y ponerlo boca arriba, pues para que repose, para que esté tranquilo, para que esté más cómodo, para eso lo hice.

Ya hace 10 años que me han traído a este lugar, y no comprendo por qué, la verdad, yo siempre quise a mi padre, me daba tan buenos consejos. La cabeza de mi padre, siempre admiré a la cabeza de mi padre, el centro de todo su poder, la cabeza de un genio, la cabeza de un rey, la cabeza de un dios.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE LA I.E.:

- ❖ I.E. : ESEMP
- ❖ ÁREA : COMUNICACIÓN
- ❖ GRADO : CUARTO AÑO DE SECUNDARIA
- ❖ TEMA : **CREACIÓN DE UN CUENTO BREVE: REVISIÓN (4^{ta} fase)**
- ❖ DURACIÓN : 135 minutos
- ❖ FECHA :
- ❖ DOCENTE : **CECIL MORALES DOMÍNGUEZ**

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS:

TÍTULO DE LA SESIÓN : CUENTO FINAL

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Interactúa con expresiones literarias. Produce textos escritos.	Crea textos literarios según sus necesidades expresivas. Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Revisa si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con o planificado. Revisa si ha mantenido el tema, cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.
PROCESO		
SECUENCIA DIDÁCTICA		
SECUENCIA 01: grupos de crítica (30 minutos)	<p style="text-align: center;">Motivación/ conflicto cognitivo</p> <p>Este principio didáctico está fundamentado en las recomendaciones que nos dan Börjk y Blomstrad (2006) para corregir un borrador.</p> <ul style="list-style-type: none"> → El docente forma equipos de cuatro con el propósito de leer y comentar en profundidad los borradores, de sus compañeros. → Se les suministra una Guía de crítica, la cual ayuda a hacer observaciones interesantes y sugerencias útiles. → Trabajan en las actividades de enjuiciamiento del contenido del escrito, durante un tiempo fijado por el docente. → Devuelven los borradores con sus respectivas guías de crítica. 	
SECUENCIA 02: reelaboración del texto (30 minutos)	<p>Esta secuencia es para aclarar, cuanto sea necesario, aun en sus matices más complicados el texto borrador.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Leen los comentarios de sus compañeros y juzgan los argumentos propuestos. → Aplican, en sus propios relatos, técnicas de corrección como el tachado, resaltado, subrayado, letralia (cambio por adjetivos, sinónimos y antónimos), microestructuras textuales. → Reescriben sus textos considerando las recomendaciones que creen pertinentes. Asimismo consideran las cuestiones de forma de su escrito. → Entregan sus escritos al docente. 	
SECUENCIA 03: afianzamiento y metacognición (20 minutos)	<p>Comprendiendo que hay muchas razones por las cuales un escrito escolar debe ser leído y comentado por una persona "más capaz", es que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Entregan sus textos al docente para recoger sus opiniones, sugerencias, y otras recomendaciones venidas al caso. → Repiensan, discuten y deciden los cambios que den realizar en sus escritos. 	
SECUENCIA 04: presentación del texto final (135 minutos)	<p>Luego de haber afrontado una serie de secuencias didácticas, que le han permitido al estudiante elaborar un cuento, presenta al docente en su versión final.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Y por último, el docente aplicará los indicadores y criterios para evaluar y enjuiciar el texto, los cuales estarán plasmados en el Baremo analítico de creación literaria. <p style="text-align: center;">METACOGNICION</p> <ul style="list-style-type: none"> → ¿Qué aprendimos hoy? (competencia, capacidades e indicadores) → ¿Qué hicimos para superar las dificultades que encontramos en la sesión? → ¿Para qué nos servirá lo que aprendimos en otras situaciones? 	

ANEXO N° 05

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: BAREMO ANALÍTICO DE CREACIÓN LITERARIA

OBJETIVO: Identificar el nivel de creación de cuentos breves.

DIRIGIDO A: Estudiantes de Educación Secundaria.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

VALORACIÓN:

Muy eficiente	Eficiente	Poco eficiente	Deficiente
----------------------	------------------	-----------------------	-------------------

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

TÍTULO DE LA TESIS: Programa de secuencias didácticas *CICE* para la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor”, 2015.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	VALORES		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACION Y/O RECOMENDACIONES					
				SÍ	NO	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y LOS ÍTEMS		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA							
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO						
CREACIÓN DE CUENTOS BREVES	Estructura del cuento breve	Extensión del cuento breve	Los estudiantes tienen en cuenta la extensión del cuento breve.																
		Técnica de Comienzos	Los estudiantes aplican la Técnica de comienzos al crear su cuento breve.																
		Técnica de Intriga	Los estudiantes aplican la Técnica de Intriga al crear su cuento breve.																
		Técnica de Caracterización	Los estudiantes aplican la Técnica de Caracterización de personajes en la creación de su cuento breve.																
		Técnica de Cierre	Los estudiantes aplican la Técnica de Cierre al crear su cuento breve.																
		Intitulación de cuentos	Los estudiantes ponen títulos sugerentes a sus cuentos breves																
	Creatividad y originalidad	Fluidez y expresividad	Los estudiantes demuestran fluidez y plasticidad lingüística al presentar hechos, sucesos en sus relatos.																
		Flexibilidad temporal	Los estudiantes evidencian flexibilidad en el tiempo y estructura.																

		y estructur al																		
		Demostración de originalidad	Los estudiantes evidencian un estilo original en la construcción de frases, oraciones y párrafos.																	
			Los estudiantes enfocan la trama de sus cuentos breves con originalidad, presentando soluciones poco comunes, desacostumbradas.																	
			Los estudiantes despliegan fantasía al abordar temas poco comunes en sus cuentos breves.																	
			Los estudiantes crean inicios creativos y originales para sus cuentos breves.																	
		Evidencia de creatividad	Los estudiantes crean figuras literarias complejas para estilizar sus cuentos breves.																	
			Los estudiantes aplican, de manera ingeniosa, las técnicas narrativas sus cuentos breves.																	
			Los estudiantes componen cuentos breves evidenciando, en líneas generales, creatividad y originalidad literarias.																	
			Los estudiantes intitulan sus cuentos de manera creativa y sugerente.																	

ANEXO N° 07

Evidencia del cuento breve:

El reclamo de Leviatán

Julio se extrañó al notar que cesaron los gritos de su madre. Al fin, después de mucho tiempo, sintió de nuevo el miedo. Cargó a su hermana de la cuna y fue a buscarla, pero casi tropieza con lo que creyó agua.

Un líquido rojo y viscoso le manchó los pies, su miedo aumentó al notar que no era agua. Dirigió su mirada hasta donde terminaba el charco de sangre. La puerta. Su hermana empezó a llorar.

Nunca le tuvo miedo a la oscuridad, pero por primera vez sentía como si le observaban por detrás. Quiso encender la luz, pero esa estaba al lado de la cocina, al fondo del pasillo, y lo último que quería hacer era voltear.

Corrió hacia la puerta y al intentar abrirla, vio que esta estaba medio abierta, con la manija rota, y con más sangre.

De hecho que algo malo había ocurrido y Julio estaba seguro de que tenía que ver con su madre.

Todos sus vecinos estaban mirando el castillo con pirotécnicos por la fiesta que le hacían a su santo cada año. Su madre nunca quiso ir a esas festividades, ni dejó que él fuera. Trato de buscar a su única vecina que hablaba con ellos, Doña Clara, no eran de ser muy sociables. Miro de lado a lado pero no la encontraba. Su corazón palpitaba cada vez más rápido. Hasta que la encontró. Sus miradas chocaron. La de Julio era de la forma más pura en la que un niño pueda muestra el miedo, la de ella estaba llena de terror y lágrimas. Luego un grupo de vecinos miraban perturbados y con pena a Julio, hasta que alguien detrás de Doña Clara soltó un grito. Empezó el caos.

Basto ese grito para que lo siguieran más. Doña Clara corrió a abrazar a Julio, pero ya no había ser en el mundo que podría consolarlo.

El cuerpo de Eleonor Orozco, su madre, colgaba de la copa de un pino, con las piernas, brazos, espalda y pecho arañados, parecían ser hechas por las garras de un tigre.

Esa noche se quedaron a dormir en casa de su buena vecina. Llevó a Julio a dormir en el camarote de sus hijo, Miguel, su mejor y único amigo, pues el hermano mayor de este se había ido de casa hace ya unos años y la otra cama solo la utilizaba para colocar prendas que no quería guardar. Miguel no sabía que decirle; bueno, nadie supo que decirle; solo se retuvo a desearle las buenas noches, pero hasta con decirle eso se sintió mal. Este no contestó y solo subió al camarote. Cuando Doña Clara salió para llevar a la bebe a su recámara, Julio la detuvo y le pidió que la bebe durmiera con él. Y así se fue.

Miguel, Doña Clara, los policías que vinieron a ver lo sucedido, hasta los que no estaba presente sintieron sus lágrimas toda la noche.

No hay palabras que pueda describir lo que sintió Julio. Solo puedo decir, que al alba de la mañana siguiente, Julio no volvió a llorar, nunca más.

**Autora: Lucía Barrenechea
(Estudiante del cuarto grado)**