

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



**Propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar
la competencia literaria en estudiantes de educación secundaria**

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

AUTOR

Sayra Astrid Sujey Perez Reategui

ASESOR

Kelita Ytamar Rodriguez Rojas

<https://orcid.org/0000-0002-7466-0779>

Chiclayo, 2022

**Propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para
mejorar la competencia literaria en estudiantes de educación
Secundaria**

PRESENTADA POR

Sayra Astrid Sujey Perez Reategui

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

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

APROBADA POR

Osmer Agustin Campos Ugaz
PRESIDENTE

Nancy Zulema Gutierrez Guerrero
SECRETARIO

Rodriguez Rojas Kelita Ytamar
VOCAL

Índice

Resumen	6
Abstract	7
I. Introducción	8
II. Revisión de literatura	13
III. Materiales y métodos	37
IV. Resultados	44
V. Discusión.....	46
VI. Conclusiones	48
VII. Recomendaciones.....	49
VIII. Referencias.....	50
IX. Anexos.....	54

Lista de tablas

Tabla 1.....	36
Tabla 2.....	41
Tabla 3.....	43
Tabla 4.....	44

Lista de figuras

Figura 1	24
Figura 2	26
Figura 3	29
Figura 4	31
Figura 5	45

Resumen

Actualmente, la competencia literaria, a pesar de ser un instrumento clave para el desarrollo de las competencias comunicativas, ha sido relegada a un segundo plano en el ámbito educativo; por lo cual, los estudiantes presentan un escaso nivel del desarrollo de esta. Por ello, es necesario que se integren nuevos enfoques y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto, se realizó una investigación con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. Para ello se empleó el enfoque de investigación cuantitativo, el tipo de investigación no experimental y el diseño descriptivo-propositivo. Para la recolección de datos se aplicó el instrumento «Escala Likert para evaluar la competencia literaria» a una muestra de 32 estudiantes elegidos mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan una deficiente competencia literaria, puesto que la totalidad de participantes se ubicó en los niveles no competente y en inicio. Ante ello, se logró diseñar y validar una propuesta didáctica de comprensión y producción discursiva bajo el enfoque semiótico mediada por recursos TIC. Se llegó a la conclusión que los estudiantes presentan una deficiente competencia literaria; por lo tanto, es necesario aplicar la propuesta didáctica con enfoque semiótico.

Palabras clave: análisis literario, escritura, semiótica, tecnología de la información.

Abstract

Currently, literary competence, despite being a key instrument for the development of communication skills, has been relegated to the background in the educational field; therefore, students have a low level of development of this. Therefore, it is necessary to integrate new approaches and strategies in the teaching-learning process. In this context, an investigation was carried out with the objective of designing a didactic proposal with a semiotic approach mediated by ICT to improve literary competence in fifth grade students of Secondary Education of a public educational institution in the city of Lambayeque. For this, the quantitative research approach, the type of non-experimental research and the descriptive-propositional design were used. For data collection, the «Likert Scale to assess literary competence» instrument was applied to a sample of 32 students chosen using the non-probabilistic convenience sampling technique. The results showed that the students have poor literary competence, since all the participants were at the non-competent and beginning levels. Given this, it was possible to design and validate a didactic proposal for comprehension and discursive production under the semiotic approach mediated by ICT resources. It was concluded that the students present a deficient literary competence; therefore, it is necessary to apply the didactic proposal with a semiotic approach.

Keywords: literary analysis, writing, semiotics, information technology.

I. Introducción

Los acelerados avances tecnológicos de las últimas décadas han generado importantes transformaciones en los diversos ámbitos de la sociedad. El uso masivo de los dispositivos móviles, el internet y la diversidad de redes sociales han acortado cada vez más las distancias y han contribuido significativamente con la cultura de la globalización. Asimismo, las diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han propiciado la llamada sociedad del conocimiento, en la que el acceso y difusión de este es más sencillo y está al alcance de toda la población, para que esta pueda emplearlo en los diversos ámbitos y así promover el progreso y desarrollo. En esta línea, también la forma de acceder a la literatura ha cambiado. Anteriormente, se compraba libros físicos. Sin embargo, actualmente, estos son poco comerciales y se prefiere la literatura en formatos digitales. Pero, dado el carácter digital y la facilidad para difundirlos, se corre el riesgo de que no todas las publicaciones en internet tenidas como literatura lo sean realmente.

En este contexto, es fundamental que los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) desarrollen la competencia literaria, la cual implica que sean capaces de discriminar los textos que leen, comprenderlos de manera crítica y escribir los suyos de manera creativa. Sin embargo, la realidad es que existe un gran déficit en esta competencia y la gran mayoría de educandos no es capaz de distinguir entre un texto literario de otro que no lo es. Además, como indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), la rápida digitalización de la información ha provocado mayor predisposición a la lectura; sin embargo, se trata de una lectura superficial e instantánea, que no se detiene a pensar críticamente, a analizar e interpretar la información para elaborar juicios fundados que permitan construir conocimientos. Por otro lado, los jóvenes y adolescentes se han desligado de la lectura por placer, que comprende textos literarios como poesía o novelas y se centra en la lectura por necesidad práctica (horarios de transporte, eventos, recetas, etc.). A esto se le suma que actualmente existe un mayor porcentaje de estudiantes que consideran la lectura como una «pérdida de tiempo». Por ello, es importante que se propongan medidas oportunas, se diseñen e implementen programas y actualicen las metodologías de enseñanza de esta disciplina, para responder a las necesidades actuales, priorizando el análisis del sentido y significado profundo de los textos.

Dicha deficiencia tanto en la lectura como escritura literaria trasciende a la realidad educativa nacional e incluso internacional. Cabe precisar que, si bien no existen estudios sobre competencia literaria, propiamente dicha, a gran escala, sí se han evaluado las competencias

lectora y escrita, de manera separada. Las cuales son componentes básicos de la anterior y guardan una estrecha relación; puesto que mientras más lean los estudiantes, fortalecerán más sus capacidades para analizar, interpretar y criticar textos y, por lo tanto, también para escribir con mayor destreza. Por ello, a continuación, se presentan los principales hallazgos en cuanto a estas a nivel mundial, nacional y local.

En primer lugar, en el ámbito internacional se cuenta con el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). Esta prueba se aplicó en el 2018 y participaron estudiantes de 15 años de 79 países y se evaluaron los siguientes procesos: localización de información relevante, comprensión, y, valoración y reflexión sobre la forma y el contenido del texto. Los resultados demostraron que el 54 %, que representa a más de la mitad de los participantes, alcanzó resultados por debajo de la medida promedio (Ministerio de Educación, [Minedu] 2018); lo cual indica que no tienen suficiente comprensión de los textos que leen, ya que, solo identifican las ideas relevantes en textos medianos, interpretan el significado de manera limitada mediante inferencias básicas y realizan reflexiones sencillas. De manera similar, se realizó el Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo (TERCE) por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2015), en el cual participaron 15 países de la región y un estado de México. Entre las competencias que evaluó este estudio están la lectura y la escritura y se calificó en base a cuatro niveles, donde el nivel IV corresponde al Satisfactorio. En lectura, solo el 14 % de estudiantes de sexto grado alcanzaron el Nivel IV, mientras que las demás evidencias un deficiente dominio de la comprensión intratextual, intertextual u metalingüístico y teórico, en los procesos de lectura literal, inferencial y crítico. En escritura, más del 40 % de participantes no alcanza el Nivel IV en el *dominio textual* (coherencia global, concordancia y cohesión), en el *dominio de convenciones de legibilidad* (gramática y ortografía) y sobre todo en el *dominio discursivo* (propósito, género y registro) (LLECE, 2015). En síntesis, la deficiente competencia literaria expresada en la lectura y escritura es notable en los distintos sistemas educativos del mundo.

En segundo lugar, a nivel de Perú, la competencia literaria ha sido relegada en los documentos curriculares, programas y políticas educativas. Cabe indicar que, en el actual Currículo Nacional de la Educación Básica, pilar básico que establece los objetivos y fundamentos de la educación nacional, no se considera una competencia relacionada directamente con la literatura. sino que esta es abordada como parte de las competencias “lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (Ministerio de Educación, 2016), las cuales atienden a los textos literarios en una mínima proporción. De modo semejante, el Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN) comprende los

aspectos a mejorar en la educación para el año 2030. Si bien, en este se contempla el arte, y como parte de él las artes escénicas (que implica un cierto vínculo con la literatura), no se hace mención explícita de la comprensión o producción literaria. En suma, los documentos de gestión educativa a nivel nacional pasan por alto la literatura. Cabe indicar que, existe un cierto interés por revalorarla a través de eventos como los Juegos Florales Escolares Nacionales (JFEN); sin embargo, no son suficientes y se requiere un mayor grado de atención para lograr superar la problemática.

Algunos estudios que proporcionan datos sobre el nivel de las competencias relacionadas con la competencia literaria son los llevados a cabo por el Ministerio de Educación. Uno de ellos es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada en el 2019, con el objetivo de determinar el nivel de logro de los estudiantes en algunas competencias, entre ellas, lectura. Los resultados demostraron que, en esta, tan solo el 14 % de los participantes de segundo grado de secundaria se ubican en el nivel satisfactorio, mientras que el 26 % en proceso y el 60 % en el nivel de inicio y previo al inicio (Minedu, 2019), mientras que la gran mayoría no logra comprender los textos que leen. De manera análoga, se tiene la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) de segundo grado, aplicada en 2018 a una proporción representativa de educandos de instituciones públicas y privadas a nivel nacional. La prueba de escritura evaluó las distintas capacidades y criterios que forman la competencia establecida en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Como resultado se obtuvo que el 77 % no alcanza un nivel satisfactorio, siendo la mayor incidencia en los colegios estatales (Minedu, 2018). Asimismo, según el TERCE, los estudiantes peruanos tienen un insuficiente dominio de la escritura en comparación con la medida promedio de los demás países.

En tercer lugar, a nivel regional también la situación de la competencia lectora y escrita es precaria. Según los resultados de la última ECE, solo el 14 % de los participantes alcanzó un nivel satisfactorio; mientras que más del 60 % demostró estar en los niveles de inicio y previo al inicio. Asimismo, específicamente en la provincia de Chiclayo, el 50 % de estudiantes demostró no comprender los textos que leen. Por tanto, se corrobora que también a nivel de Lambayeque, el problema de la comprensión de textos y por ende de la competencia literaria es trascendente, siendo el factor didáctico, uno de los principales causantes de dicha situación. Además, el estudio realizado por Hernández (2019) en estudiantes de quinto grado de una institución chiclayana, evidencia que más del 80 % de participantes se encuentra en los niveles de inicio y en proceso de desarrollo de la competencia literaria, y tan solo el 18 % alcanzó el nivel de logro esperado. En síntesis, los estudios mencionados resaltan la deficiencia existente en cuanto a lectura y escritura en los estudiantes de nivel secundario y

justifica la importancia de priorizar la enseñanza de la competencia literaria considerando la dimensión discursiva del texto.

Contextualizando en el ámbito local, específicamente en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Lambayeque, de la región homónima, se observó que presentan un deficiente nivel de logro de la competencia literaria. Esto se manifiesta en la dificultad para analizar, interpretar y criticar textos literarios. Así como para manifestar sus pensamientos o emociones a través de la escritura literaria. Las causas de la situación descrita derivan de diversos factores: la familia; que debido a la condición socioeconómica, generalmente media y baja, no cuenta con los medios para promover la lectura; asimismo, la comunidad no propicia el interés por la literatura; y principalmente, el factor pedagógico y didáctico; ya que los docentes siguen empleando metodologías tradicionales en la enseñanza de la literatura, persistiendo la tendencia de centrarse en el estudio biográfico e histórico de los textos literarios. Es decir, se da mayor relevancia al estudio de aspectos formales del texto, dejando de lado la interpretación de su sentido y desligándolo de la cultura y sociedad. Además de ello, no se tienen en cuenta el empleo de recursos tecnológicos que podrían contribuir significativamente en la enseñanza de dicha disciplina. Esto tiene como consecuencia que los estudiantes no desarrollen una adecuada competencia literaria y culminen su Educación Básica sin haber desarrollado las destrezas para comprender y producir un texto de manera adecuada,

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la competencia literaria en los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque? Asimismo, se planteó como objetivo general: diseñar una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. Para ello, se tienen como objetivos específicos: 1) medir el nivel de logro de la competencia literaria de los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque, 2021, y 2) establecer las características de una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria de los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.

Este estudio se justifica desde los aspectos planteados por Fuentes et al. (2020): teórico, metodológico, práctico y social. En lo teórico, esta investigación es importante porque revisa y asimila las teorías más relevantes sobre el análisis de textos desde un enfoque semiótico y

sobre la competencia literaria, la cual se pretende desarrollar. En lo metodológico, los procedimientos empleados permitieron alcanzar el objetivo planteado; además, aporta un instrumento de investigación válido y confiable para medir la competencia literaria en estudiantes de nivel secundario. En el aspecto práctico, se diseñó y acreditó una secuencia didáctica con enfoque semiótico orientada a solucionar una problemática presente en el aula: el deficiente nivel de competencia literaria que presentan los educandos. Para ello, se empleó una metodología de enseñanza activa que integra las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, en el aspecto social, los beneficiarios directos son los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque, a quienes le permitirá desarrollar destrezas relacionadas con la comprensión y producción literaria, y como beneficiarios indirectos a los docentes del área de comunicación; ya que ofrece una secuencia de talleres didácticos que estos pueden implementar en su labor pedagógica.

II. Revisión de literatura

A continuación, se sistematizan los principales antecedentes del presente estudio a fin de delimitar la problemática de la deficiente competencia literaria en estudiantes de Educación Secundaria y de conocer la efectividad de integrar programas con enfoque semiótico y herramientas TIC en el desarrollo de la competencia literaria. Estos se presentan teniendo en cuenta el lugar donde fueron desarrollados: internacional, nacional y regional.

En el ámbito internacional, Gonzalo (2020) realizó una investigación acción en un centro educativo de Navarra, España. Esta tuvo como objetivo demostrar el impacto de la incorporación de la literatura digital en el desarrollo de la competencia literaria. El resultado del pretest demostró que los estudiantes tenían un bajo nivel en la competencia literaria; puesto que tenían escasos hábitos lectores y, además, no lograban comprender adecuadamente los textos. Sin embargo, después de incorporar la lectura de textos a través de formatos digitales, se evidenciaron mejoras en cuanto a los conocimientos literarios, habilidades comprensivas y expresivas, y de socialización. Además, se demostró que la literatura juvenil digital genera actitudes positivas en los estudiantes, es más accesible e implica nuevas formas de leer a través de diversos recursos multimodales. Sin embargo, supone una elección cuidadosa para facilitar a los estudiantes textos literarios de calidad y que sean acordes a sus intereses y nivel académico. Se concluyó que el diseño e implementación de propuestas didácticas que integren herramientas digitales es beneficioso para la adquisición y desarrollo de la competencia literaria. Este estudio coincide con la presente investigación en el empleo de herramientas tecnológicas a fin de mejorar sus habilidades de comprensión y producción literaria.

En esta misma línea, Agramonte (2017) desarrolló un estudio bajo el enfoque mixto, con el objetivo de proponer una multimedia, como medio tecnológico, para desarrollar la comprensión de textos literarios en estudiantes de 14 a 18 años de una institución educativa cubana. Como resultado se encontró que los estudiantes presentan un nivel deficiente de comprensión de textos literarios. Luego, se diseñó una multimedia que integra actividades interactivas de comprensión, redacción, ortografía y gramática y, posteriormente, valoró su efectividad para favorecer el desarrollo de la comprensión literaria, mediante el criterio de especialistas. Se concluyó que la integración tecnológica favorece el desarrollo de la comprensión de textos literarios; puesto que, los motiva a leer y les ayuda a sistematizar sus conocimientos, facilitando la comprensión. Por lo tanto, se puede afirmar que la mediación de

herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia literaria es efectiva.

Asimismo, en una institución española, Romero et al. (2018) desarrollaron una investigación cuantitativa cuyo objetivo fue determinar la relación entre la comprensión de textos y la competencia literaria en estudiantes de tercer grado de educación secundaria. Los resultados demostraron que existe una relación directa entre el nivel de comprensión lectora y el desarrollo de la competencia literaria. A modo de conclusión, recomiendan a los docentes fomentar la lectura desde un enfoque sistemático e interdisciplinar, comprendiendo la intertextualidad con Gotras obras literarias y con la cultura, para así motivar a los estudiantes y favorecer su disfrute de la literatura. En definitiva, es necesario que se replantee la forma de enseñanza de la competencia literaria y se promueva a partir de una correcta interpretación crítica de los textos; la cual puede ser lograda a partir de un análisis semiótico.

En el ámbito nacional, Herrera y Roque (2017) realizaron un estudio cuantitativo con estudiantes de una institución educativa de Puno. Esta tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación del método semiótico para fortalecer la comprensión de textos narrativos. La estrategia empleada consistió en realizar un análisis semiótico de los textos propuestos teniendo en cuenta las fases: antes, durante y después de la lectura. Los resultados demostraron que la aplicación del método semiótico permitió mejorar significativamente el nivel de comprensión de textos que presentaban los estudiantes. Por tanto, se asume que la aplicación de una propuesta de análisis de textos narrativos con enfoque semiótico es una alternativa prometedora para el desarrollo la competencia literaria.

Ayala y Montalván (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa con el objetivo de determinar el nivel de la competencia literaria en estudiantes de una institución educativa de Lima. Los resultados evidenciaron que más del 85% de los participantes alcanzó un nivel medio. Ello muestra que la competencia literaria no está desarrollada de manera óptima y que los estudiantes no logran relacionarse por completo con la literatura, les cuesta aún interpretar críticamente y, aún más, producir un texto literario. Además, sostienen que en el Perú el área curricular de Comunicación no contempla la competencia literaria como tal, sino que esta es parte de las competencias comunicativas de lectura y escritura; no obstante, generalmente se enfatiza en los procesos cognitivos o en distintos tipos de textos y se deja de lado la educación literaria. Ante ello es necesario que en el aula de clase se brinde mayor atención a lo literario como una forma de acercar al estudiante con lo lingüístico, pero también con lo cultural y social a partir de una interpretación crítica del texto literario.

Asimismo, Chuquiruna (2020) sostiene que actualmente los estudiantes presentan un bajo nivel en cuanto a la competencia literaria, siendo la causa principal el empleo de metodologías de enseñanza desfasadas y poco pertinentes para suscitar el interés del estudiante por los textos literarios. Su investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo y tuvo como objetivo determinar el impacto de la aplicación de estrategias didácticas en el fortalecimiento de la competencia literaria en estudiantes de secundaria de un colegio de Cajamarca. Los resultados permitieron comprobar que la implementación de estrategias didácticas activas e innovadoras influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia literaria. En resumen, es beneficioso implementar programas didácticos que incluyan estrategias didácticas activas e innovadoras para lograr aprendizajes significativos en los educandos.

En el ámbito regional, Hernández (2019) realizó un estudio cuantitativo con diseño preexperimental, cuyo objetivo fue elaborar un modelo didáctico sobre interpretación semiótica de textos narrativos para desarrollar la competencia literaria en estudiantes de secundaria de un colegio Chiclayo. Los resultados del pretest mostraron que tan solo el 18 % de los participantes mostró un desarrollo óptimo de la competencia literaria. Sin embargo, tras aplicar el modelo de interpretación semiótica de textos narrativos se logró fortalecer significativamente dicha competencia en los estudiantes. Por tanto, se comprobó que las propuestas didácticas que integren el análisis de textos desde una perspectiva semiótica son beneficiosas para desarrollar tanto la comprensión como la producción de textos literarios.

Seguidamente, se desarrollan los principales aportes teóricos que sustentan la presente investigación. Para ello, se exponen y contrastan las teorías, enfoques y modelos que permiten comprender cada una de las variables de estudio y sus dimensiones.

Competencia literaria

Para comprender la competencia literaria, es preciso partir por entender qué es una competencia. Al respecto, Bustamante (2012) argumenta que la palabra competencia es un concepto que se ha ido transformando según los contextos de uso; en este caso, los diversos ámbitos sociales. No obstante, sostiene que la formación por competencias supone el proceso por el cual se logra el desempeño idóneo de una persona en una determinada actividad, a partir del empleo de conocimientos, habilidades y destrezas articuladas. En esta misma línea, Ouellet (2000) la define como una estructura compleja de actitudes, conocimientos y habilidades que permiten realizar un trabajo o resolver un problema específico. Por su parte, Domínguez y Rojas (2020) sostienen que un estudiante es competente cuando es capaz de seleccionar y reunir saberes, habilidades y actitudes como un todo para aplicarlo en una

situación dada. En definitiva, una competencia es mucho más que el cúmulo de conocimientos y habilidades.

Desde el enfoque socioformativo, Tobón (2017) conceptualiza la competencia como actuaciones integrales para distinguir, comprender, argumentar y resolver problemas del entorno, mediante el desarrollo y aplicación articulada de varios saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), de manera idónea y buscando la mejora continua y ética. En síntesis, las competencias son actuaciones integrales ante una determinada actividad o problema del contexto. Implica el uso combinado de conocimientos, destrezas, actitudes y valores para desarrollar una tarea de manera óptima. Por tanto, hablar del desarrollo de competencias en educación, supone la generación de situaciones que permitan a los estudiantes desarrollar este tipo de saberes (cognitivos y procedimentales) para afrontar una determinada situación problemática de su vida diaria.

La competencia lingüística (CL) guarda una estrecha relación con la competencia comunicativa. Esta tuvo su inicio con Chomsky quien acuñó el término competencia lingüística con la finalidad de explicar cómo se adquiere y emplea el lenguaje para comunicarse con los demás. En este contexto, distinguió dos conceptos básicos: *competence* y *performance*, siendo la primera el conocimiento del sistema de reglas gramaticales que posee el hablante-oyente ideal, mientras que la segunda hace referencia al empleo apropiado del lenguaje en una situación comunicativa (Chomsky, 1965). Posteriormente, Hymes (1996) perfecciona la definición de Chomsky y conceptualiza competencia comunicativa como el empleo del lenguaje de acuerdo con el contexto donde se desarrolla la interacción comunicativa. Es decir, esta va más allá de los conocimientos gramaticales (competencia lingüística) e implica cuándo hablar y cuándo no, sobre qué, con quién, cómo y dónde. Según Martos (2018), la competencia comunicativa es la capacidad que permite a las personas no solamente recibir información (comprender), sino también producir enunciados significativos en un determinado contexto sociocultural. En resumen, la competencia comunicativa, entonces, se define como el manejo apropiado de las normas lingüísticas en una situación comunicativa.

A su vez, la competencia literaria es entendida como la habilidad para recibir información y procesarla cognitivamente, para generar un análisis literario y crear textos de este tipo. Eco (1993) sostiene que un lector competente debe tener ciertas destrezas que le permitan dar sentido a las expresiones lingüísticas. En otras palabras, una persona posee competencia literaria si es capaz de decodificar el código propuesto por un autor. Asimismo, la competencia literaria es conceptualizada como el dominio de un conjunto de saberes

necesarios para tratar los textos literarios, entre ellos se encuentran los saberes lingüísticos y textuales, los saberes pragmáticos que permiten entender el significado de los enunciados en el contexto, los saberes literarios, conocimiento de las estrategias de lectura y saberes intertextuales (Mendoza, 2001). Por su parte, Acosta-Gómez et al., (2020) definen la CL como la habilidad que posee un lector para comprender-producir significados por medio de distintos saberes (intertextos) prácticos y teóricos, vinculados al texto y a su contexto y de estrategias cognitivas para predecir, formular hipótesis, realizar inferencias, aportar significación e hilar cada segmento del texto para desentrañar su significado global. En este sentido, se puede afirmar que usualmente la competencia literaria es asumida como el disfrute literario y la capacidad para interpretar adecuadamente un texto y emitir juicios de valor.

Cabe recalcar que existe una relación estrecha entre la competencia comunicativa y la competencia literaria. Por un lado, la competencia literaria permite que los educandos desarrollen su competencia comunicativa y su capacidad para hacer juicios, generar ideas, y valoraciones auténticas a partir del análisis, comprensión y producción de textos literarios (Domínguez & Rojas, 2020). Por otro lado, Rojas (2018), sostiene que la competencia lingüística, dimensión de la competencia comunicativa, tiene una importancia trascendental en la adquisición de la competencia literaria; dado que esta facilita una adecuada interpretación del texto literario; pero que esta a su vez es necesaria para aprender la competencia lingüística; por ejemplo, adquirir determinado léxico a partir de un texto literario. En síntesis, existe una relación inherente y recíproca entre ambas competencias

En síntesis, la CL tiene una importancia significativa tanto en el ámbito educativo como social del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas. Por lo cual, la práctica pedagógica debe estar orientada a la formación de lectores críticos, capaces de comprender el contenido del texto, además de disfrutar el carácter estético de la obra literaria. Asimismo, el docente debe ejercer la función de un intermediario crítico entre el estudiante y el texto, motivando la lectura y propiciando situaciones que permitan al estudiante poner en práctica su creatividad, capacidad argumentativa, interpretación y producción de textos.

Hablar de competencia literaria es hablar necesariamente de texto literario. Este tiene características específicas y, por tanto, su lectura implica ciertas exigencias entre ellas la pronunciación para lograr comprender su sentido y significación. Los textos literarios tienen comportamiento propio; que no está determinada por los momentos históricos del escritor y el lector, no remite a un acto lingüístico originario, sino que determina todas las presentaciones y actos lingüísticos (Domínguez & Rojas, 2020). De ahí el carácter inmortal estos tipos de

textos y la necesidad de leerlos más allá de su función comunicativa y de lo meramente lingüístico.

Por su parte, Mendieta (2018) define el texto literario como un conjunto coherente de enunciados que configuran una unidad de sentido. Es decir, que tiene una intención comunicativa (busca transmitir un mensaje). Por ello, el lector, además de activar sus conocimientos previos, debe seguir el juego de la imaginación para poder captar el sentido del texto. Además, se debe tener en cuenta a la forma en que estos son presentados: en prosa (narrativa), en verso (poesía) o en diálogos (obras teatrales). De acuerdo con Domínguez y Rojas (2020), algunos de los rasgos distintivos de los textos literarios son lo personal, el estilo libre del autor que permite que se manifiesten algunas de sus características personales; la subjetividad, que imprime el autor a partir de sus experiencias, vivencias, perspectivas e intenciones; las características del lenguaje, como el predominio de sustantivos o adjetivos y la carga efectiva.

Por lo que respecta a los componentes de la competencia literaria, estos han sido abordados desde diversas perspectivas. Según Mendoza (2001), la competencia literaria integra saberes, habilidades y estrategias, así como los criterios de valoración acerca de la significación cultural y artística de un texto; que de manera conjunta permiten construir el significado de un discurso literario. Por tanto, según este autor, el desarrollo de la competencia literaria se organiza en tres aspectos: la recepción lectora, el reconocimiento y análisis del discurso y la aplicación y producción literaria. Por su parte, Ramírez (2021) considera que los aspectos que conforman la competencia literaria son tres: la comprensión de textos, la expresión escrita y el manejo de obras literarias. De manera similar, Domínguez y Rojas (2020), partiendo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, consideran que el desarrollo de la competencia literaria implica la percepción, la producción y la valoración crítica. Siguiendo esta línea, en la presente investigación se considera los siguientes componentes: comprensión discursiva literaria y producción discursiva literaria, puesto que el conocimiento literario, comprendido como los saberes intertextuales que permiten distinguir y valorar relaciones entre textos literarios, está presente en ambos componentes.

En primer lugar, la comprensión discursiva es una de las destrezas lingüísticas que hacen referencia a la interpretación del discurso escrito. En esta intervienen factores lingüísticos, cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos (Ramírez, 2021). Por lo tanto, además de la comprensión o descodificación lingüística, incluye la interpretación del contenido y la valoración personal a la luz de los conocimientos previos y experiencias del lector. Ayala y Montalván (2020) sostienen que el objetivo de esta dimensión es entender, inferir o distinguir

las ideas básicas de la obra literaria e interpretarlas adecuadamente mediante un análisis reflexivo.

Por lo tanto, se puede decir que la enseñanza de la competencia literaria no solo debe estar centrada en contenidos literarios, sino en saberes de diversas áreas; dado que, de ello dependerá la interpretación y comprensión de un texto. En este contexto, Ayala y Montalván (2020) consideran que entre los conocimientos necesarios para una percepción crítica de los textos literarios es necesario el desarrollo de saberes intertextuales, pragmáticos y metatextuales. Los primeros, hacen referencia a los vínculos de la obra literaria con otros textos que pueden ser citas, temas, argumentos, adopción del ritmo o parodias (González, 2012). El conocimiento de los escritos relacionados con el texto facilita su comprensión. Los segundos, se relacionan con la gramática y contexto del acto comunicativo, pues permiten contextualizar los textos entre lo que se dice literalmente y lo que en realidad se quiere transmitir, para obtener una comprensión correcta del trasfondo del texto. Por último, los saberes metatextuales hacen referencia a la relación entre textos, principalmente a relación entre un texto y otro que habla de él, para lo cual pone en juego una serie de conocimientos culturales. En resumen, la dimensión comprensión discursiva literaria se relaciona con la lectura y el entendimiento del texto literario. Supone analizar, interpretar y criticar el texto a partir de sus características lingüístico-textuales, así como socioculturales. Es decir, implica comprender a cabalidad el mensaje lingüístico que transmite, sus características estéticas y su relación con el contexto cultural.

En segundo lugar, la producción discursiva literaria se vincula con la expresión escrita. Según Ramírez (2021), esta destreza lingüística alude a la producción de significados mediante enunciados escritos. Asimismo, Salazar (2020) afirma que la producción discursiva es el procedimiento para construir textos. Este proceso implica el empleo de ciertas estrategias discursivas. De modo que, para componer un texto narrativo, se debe organizar su estructura y emplear marcadores textuales característicos de este tipo de discurso, que le otorguen coherencia y cohesión. En definitiva, la producción de discursos supone el proceso de escritura de textos considerando sus características lingüístico-textuales y socioculturales. Lo mencionado supone que la producción debe estar guiada por un proceso sistemático de pasos o fases que garanticen un producto de calidad. Como todo texto, la producción de textos literarios también debe considerar ciertos criterios como son las normas de textualidad.

En cuanto al proceso de producción de textos, existen varios modelos que tratan de explicar los pasos o fases que se deben seguir para obtener un texto de calidad. Uno de los más actuales y completos es el modelo de escritura Didactext. Se trata de un modelo

sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, que representa el proceso de producción de un texto escrito (Grupo Didactext, 2015). Es decir, integra diversos postulados de las teorías cognitivas, sociales y lingüísticas (Álvarez & Ramírez, 2006). Según el Grupo Didactext (2003), este modelo considera a la producción de un texto como un proceso macro en el que intervienen «factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos» (p. 78). Por tanto, también contempla la didáctica, es decir, la forma de enseñanza de la producción escrita de textos.

Desde esta óptica, la producción discursiva es un proceso circular y concéntrico que consta de tres dimensiones: cultura, contextos de producción e individuo, cuyos elementos son interdependientes entre sí. La primera dimensión se trata del elemento marco que acoge toda producción e integra cada una de las esferas de la praxis humana, entre ellos, normas, creencias, valores, sistemas de escritura, lenguaje, normas de textualidad, procesos de escritura, experiencias históricas e ideologías. La segunda, contempla los contextos de producción del texto escrito; es decir, el conjunto de factores temporales, locales, culturales sociales, etc., que constituyen el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo (Grupo Didactext, 2015). Finalmente, la tercera contempla con los procesos y estrategias de escritura que emplea el individuo para construir sentidos e historias. Por lo tanto, en este nivel se tienen en cuenta los factores como la memoria, la motivación y emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas de manera intencionada para lograr el objetivo de escritura.

Por tanto, según el Grupo Didactext (2015), el proceso de escritura comprende seis fases, en las cuales se aplican ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, se trata de un proceso no lineal, sino recursivo. La primera fase, *acceso al conocimiento*, supone familiarizarse con el género discursivo que se va a escribir y el tema, e implica investigar en fuentes confiables el tema recogiendo información necesaria para la composición del texto. La segunda, *planificación*, comprende dos actividades fundamentales: la definición del tema, intención comunicativa, destinatario, tipo de texto y género discursivo, y, la organización de la información recogida según la estructura del género discursivo empleando estrategias como los organizadores visuales.

En la tercera fase, *redacción*, el escritor redacta el primer borrador del texto con la información recogida, teniendo en cuenta la organización interna (coherencia), la organización externa (estructura) y las normas de textualidad. La cuarta fase, *revisión y reescritura*, consiste examinar si el texto producido cumple con los indicadores de calidad. Por tanto, es un proceso recurrente, ya que puede realizarse en cualquier momento dentro del

proceso y supone volver a planificar y reescribir hasta conseguir el objetivo y dar por culminado el texto. Implica operaciones cognitivas como añadir, suprimir, sustituir y reorganizar la información. La *edición*, es la fase en la que se corrige el texto y se adecúa al formato final, considerando la tipografía, interlineado, ilustraciones, paginación, etc. según las normas editoriales. Finalmente, la sexta fase corresponde a la *presentación oral*, en la cual se expone de manera formal el texto producido ante un auditorio.

Como se mencionó líneas arriba, la producción de un texto debe estar regida por ciertos principios o normas de textualidad. Según Bernárdez (1982), el texto es una unidad lingüística comunicativa que se caracteriza por ser comunicativo y coherente mediante reglas tanto propias del nivel textual como del sistema lingüístico. Asimismo, Beaugrande y Dressler (1997), desde la lingüística del texto, postulan que un texto es un suceso comunicativo que obligatoriamente cumple siete normas o principios de textualidad (coherencia, cohesión, intertextualidad, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad) para ser considerado como tal. Además, consideran tres principios regulativos (eficacia, efectividad y adecuación) que rigen la constitución y empleo de los textos. Cabe precisar que para la presente investigación se da mayor preponderancia a cuatro de estos criterios. Enseguida, se describen cada uno de ellos.

La *coherencia* es conceptualizada como aquella que regula que las secuencias lingüísticas tengan sentido tanto en la dimensión interna del texto como en relación con sus referencias externas (Beaugrande & Dressler, 1997). La *cohesión* es la propiedad que establece las maneras en que pueden conectarse entre sí los componentes de la superficie textual (sintagmas, oraciones, párrafos, etc.), considerando la gramática y sintaxis y empleando mecanismos que eviten la ambigüedad. La *intertextualidad* hace referencia al grado de dependencia del texto con otros textos anteriores. Por último, la *adecuación* tiene como objetivo regular los criterios de textualidad y su empleo dentro del texto, así como la concordancia de las características del texto con la situación comunicativa (destinatarios, propósito comunicativo y contexto sociocultural).re

En suma, considerando los aportes teóricos de los autores revisados, se puede definir conceptualmente a la competencia literaria como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes empleados de forma estratégica para comprender y producir textos literarios. Comprende dos dimensiones. La primera, *comprensión discursiva*, supone la comprensión crítica del fondo y la forma del texto literario mediante análisis, inferencias y análisis reflexivo. La segunda, *producción discursiva*, alude a la producción de significados mediante la escritura, considerando sus características lingüístico-textuales y socioculturales. Supone el

seguimiento consiente de un proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión y edición) para garantizar que el producto textual cumpla con las normas básicas de textualidad: coherencia, cohesión, adecuación e intertextualidad.

Enfoque semiótico mediado por TIC para la enseñanza de la literatura

La función del docente en la enseñanza de la literatura es ser el vínculo o mediador entre el estudiante y el texto literario. Para ello, puede adoptar diversos enfoques para la enseñanza de dichas obras. Como expresan Bolívar y Gordo (2016), el docente tiene el rol de ser un promotor permanente de procesos de lectura que integren la argumentación y valoración crítica, que permita a los educandos desarrollar sus destrezas creativas, argumentativas, interpretativas y de producción discursiva. Es decir, si bien existen diversas perspectivas y metodologías para la enseñanza de la literatura, es el docente quien tiene la responsabilidad de identificar cuál es la más apropiada para trabajar con su grupo de estudiantes y de orientar el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Rojas (2018), entre los principales enfoques empleados para el estudio de las obras literarias se encuentran: el método formal, el enfoque del estructuralismo, la teoría de la recepción y el enfoque semiótico. Desde el formalismo, el estudio de las obras literarias está centrado en “la literariedad” del texto; en otras palabras, más que los aspectos sociológicos, psicológicos, filosóficos, etc. inmersos en la obra, interesa estudiar la forma, las características que hacen que un texto sea literario, el carácter estético. Por otro lado, en el estructuralismo, el interés radica en las estructuras o leyes generales que regulan la producción del texto. Para los estructuralistas, un texto literario no está constituido por un lenguaje habitual, obedece a ciertas reglas de combinación que subyacen a la estructura del relato, que está vinculado a la historia y el discurso. En el caso de la teoría de la recepción, se estudian los textos literarios a la luz de tres factores: el autor, la obra y el público. Como sostiene Jauss (1981), la recepción, en esta teoría, es entendida tanto como acogida o aprobación o como intercambio. Además, desde esta perspectiva, la noción de estética se aleja del concepto de belleza y alude a la comprensión del arte mediante la propia experiencia artística. Por su parte, el enfoque semiótico también desempeña un rol fundamental en la enseñanza de la literatura y permite realizar una comprensión profunda de las obras literarias. Si bien es cierto, todos los enfoques presentan valiosos aportes para el estudio literario, esta investigación se centra en el enfoque semiótico, particularmente en los aportes de la semiótica greimasiana. La semiótica es definida como la ciencia que estudia los procesos de significación, la producción y aprehensión de esta (Blanco, 2006). Por lo tanto, su objeto de

estudio es la significación, entendida como el proceso mediante el cual un signo alude a una realidad. Según Castro y Posada (1994), desde la perspectiva semiótica, el texto es entendido como un acto comunicativo entre el autor (productor) y el lector (descodificador); y, la lectura es asumida como la decodificación del texto, la recreación de los significados en función de la intervención del receptor. En síntesis, la importancia de la semiótica radica en que permite analizar los diversos tipos de textos, incluidos los literarios, para interpretarlos y comprenderlos desde una mirada global y con sentido crítico.

Un relato narrativo-literario es un tipo de discurso que se caracteriza por contar o enunciar expresamente una secuencia de sucesos o eventos (Prada, 1988). De manera similar, Greimas y Courtés (1982) afirman que un relato es una narración de carácter figurativa que involucra personas que desarrollan ciertos roles. A dichas acciones relatadas de los personajes, en semiótica, se les conoce con el nombre de eventos. Como se mencionaba anteriormente, la semiótica es la ciencia universal de los signos y estudia el proceso de significación. Teniendo en cuenta que el signo está en lugar de algo o hace referencia a algo, la semiótica literaria es una disciplina que tiene como objeto de estudio el signo literario y sus posibles interpretaciones.

Teniendo en cuenta que la semiótica, es considerada como la ciencia del lenguaje que tiene como objeto de estudio los discursos (Fontanille, 2001), se puede afirmar que desde los elementos semióticos se puede analizar la significación de cualquier tipo de texto, entre ellos los textos narrativos. En esta línea, es preciso aclarar que la significación es el resultado de un proceso de producción de significado (Blanco, 2006). Asimismo, significado y sentido son dos conceptos que a menudo tienden a confundirse; sin embargo, ambos términos se refieren a dos cosas diferentes. En primer lugar, el significado es entendido como el concepto o imagen mental de aquello que representa mediante el significante, es decir, el concepto mental del objeto real. Finalmente, de acuerdo con Blanco (2006) el sentido es una dirección, es decir, una tendencia hacia algo, una intencionalidad. Por lo tanto, se dice que una determinada palabra o una frase tiene uno o más sentidos, porque se orienta a una o más cosas.

A lo largo del tiempo, la semiótica ha sido estudiada desde diversas perspectivas, ha pasado por las distintas escuelas lingüísticas, donde cada una ha propuesto modelos de análisis buscando complementar al anterior y formar un modelo cada vez más preciso y completo. Como todas las ciencias, la semiótica atravesó el periodo “estructuralista”, cuya metodología empleada era en base al análisis de las estructuras del lenguaje como sistema. Esta metodología de análisis, a pesar de ser criticado en un tiempo, aún sigue siendo la base para el análisis semiótico. Uno de los autores pertenecientes a esta corriente es Greimas, quien

propuso el recorrido generativo como un método para analizar el sentido de los textos. Siguiendo esta línea, en el presente estudio se retoman los postulados del recorrido generativo propuesto inicialmente por Greimas y complementado por otros semióticos.

Figura 1

El recorrido generativo

			Componente Sintáctico	Componente Semántico
Gramática (Paradigmático)	Estructuras semionarrativas	Nivel profundo o fundamental	Sintaxis Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • Cuadrado semiótico • Operaciones 	Semántica Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • Cuadrado Semiótico • Valores • Semas
		Nivel Superficial o Narrativo	Sintaxis Narrativa <ul style="list-style-type: none"> • Programas narrativos • Intercambio • Intersubjetividad 	Semántica Narrativa <ul style="list-style-type: none"> • Actantes • Junción
Sujeto	Instancia de la Enunciación. Sujeto de la Enunciación (Enunciador/Enunciario). Brague.			
Discurso (Sintagmático)	Estructuras discursivas	Sintaxis Discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Actorialización • Temporalización • Espacialización 		Semántica Discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Tematización • Figurativización

Nota. Componentes del recorrido generativo. Fuente: García (2011).

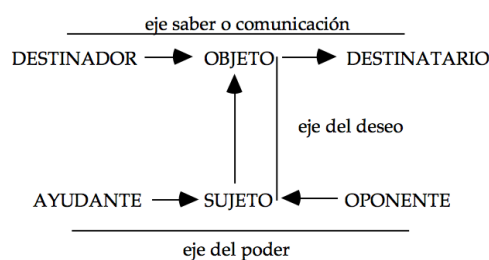
La figura 1, muestra los componentes del Recorrido Generativo. Este es un modelo o propuesta metodológica de significación que explica los mecanismos de generación de sentido y de producción de objetos semióticos en textos, ya sean lingüísticos, visuales, audiovisuales, etc., (Gastaldello, 2020; García 2011). El modelo está conformado por una serie de componentes que conforman estructuras: las Estructuras Semio–narrativas y las Estructuras Discursivas. Las primeras, se dividen en dos niveles: profundo y superficial, cada uno de los cuales presenta un componente semántico y uno sintáctico. De manera similar, las segundas también poseen un componente semántico y un componente sintáctico.

En primer lugar, las Estructuras Semionarrativas, aluden a las estructuras más abstractas que componen el Recorrido Generativo (Gastaldello, 2020). Por un lado, el nivel profundo comprende la Semántica Fundamental y la Sintaxis Fundamental. La primera, es la instancia donde se construye la sustancia del contenido mediante una sucesión de categorías sémicas (conformadas por semas). La segunda, articula la sustancia del contenido del nivel anterior en estructuras sintagmáticas, construyendo mediante relaciones lógicas la forma del contenido, es decir, la expresión lingüística. Por otro lado, el Nivel Superficial se centra en el hacer del sujeto. Por lo tanto, la Sintaxis Superficial comprende los Enunciados Narrativos que pueden ser: de estado o del hacer que conforman el Programa Narrativo.

En segundo lugar, las Estructuras Discursivas se encargan de organizar la puesta en discurso de lo que se genera en las Estructuras Semionarrativas, mediante la enunciación. De manera similar a la anterior, comprende dos componentes: sintáctico y semántico. Según García (2011), la Sintaxis Discursiva permite configurar los actantes, la temporalización y espacialización de los Programas Narrativos a través de la enunciación. Es decir, como señalan Greimas y Courtés (1982), estos procedimientos discursivos permiten situar las estructuras narrativas en las coordenadas de espacio y tiempo y verter los actantes o roles actanciales en los actores discursivos. Por su parte, la semántica Discursiva, comprende los procesos de figurativización y tematización. Se puede decir que las figuras se reúnen bajo un tema, la tematización es el mecanismo que reconoce qué líneas temáticas desarrolla el discurso, y cada tema organiza un conjunto de figuras que juntas reiteran la línea temática (Blanco & Bueno, 1989).

A continuación, se describe detalladamente los principales aspectos que forman parte de la propuesta de análisis semiótico del presente estudio.

La *Actorialización*, según Prada (1988), es un procedimiento que reúne los diversos elementos semánticos y sintácticos para identificar o configurar los actores del discurso provistos de sus roles actanciales u temáticos. Se debe tener en cuenta la distinción entre actante y actor. El actante (rol o función) no tiene carga humana, mientras que el actor hace referencia a “personaje”, es decir los individuos creados en el discurso y que participan en él. De tal manera que, un mismo personaje puede tener más de un actante o rol actancial. En este contexto, la Actorialización consiste en la configuración del personaje: sus características físicas, psicológicas y morales, así como sus acciones o funciones dentro de la historia (Quezada, 1991). Cabe precisar que un actor puede ser individual o colectivo (una multitud) y no necesariamente un ser humano (Greimas y Courtés, 1982). Para identificar los roles actanciales en un discurso, se cuenta con el modelo actancial. Este es una estructura simple que representa los roles que los personajes de un texto asumen para desarrollar la historia o argumento (Greimas, 1971). Se compone de tres ejes y presenta seis actantes o roles actanciales.

Figura 2*Esquema clásico del modelo actancial*

Nota. Esta figura muestra la relación entre los roles actanciales según los ejes. Fuente: Greimas (1971).

El primer eje es el Eje del Deseo, conformado por el Sujeto (S) y el Objeto (O). Es considerado el punto de partida de cualquier relato; puesto que, todo relato está configurado por un personaje que busca o desea algo (García, 2011), de lo contrario, no habría historia. En este sentido, el *sujeto* es “alguien que busca algo y el *objeto* es “algo buscado”. Por ejemplo, una planta es un Sujeto que busca la luz solar, lo cual constituye su objeto de deseo. El Eje de la Comunicación comprende el Destinador, el Objeto, y el Destinatario. En este se enfatiza la circulación de objetos cognoscitivos, es decir, saberes, conocimientos, secretos, etc. En este caso, según Bal (1990) la intención del sujeto no es suficiente para alcanzar el objeto (conocimiento, saber, etc.). Por lo cual, se presentan poderes que pueden o bien posibilitar o bien imposibilitar el alcance de su meta. Este acontecimiento de comunicación puede ser intencional y voluntario o involuntario. Por último, el Eje del Poder presenta los roles de Ayudante, Sujeto y Oponente. Representa las maneras en que un Sujeto recibe poder u objetos que le otorgan poder para alcanzar su objeto de deseo. Asimismo, permite explicar las maneras en que este sujeto enfrenta obstáculos u oponentes (García, 2011). Cabe precisar que estos roles lo pueden asumir diversos eventos o circunstancias, no necesariamente personas, que favorecen o dificultan al Sujeto la consecución de su objeto.

Aplicando lo expuesto al análisis del cuento clásico “La Caperucita Roja”, el actante principal se configura como una niña pequeña e inocente. Partiendo de este personaje y siguiendo el modelo actancial se pueden establecer los siguientes roles actanciales. En el *eje del deseo*, la caperucita tiene el rol de sujeto, cuyo objeto es llevarle pastelitos a la abuelita. En el *eje de la comunicación*, se encuentra la madre de la caperucita como el destinador, quien le encomienda una misión a la Caperucita y le brinda ciertas recomendaciones para el trayecto; mientras que el rol de destinatario es asumido por la abuelita, a quien va dirigido los pastelitos. Finalmente, en el *eje del poder*, es posible identificar un oponente que interfiere en

el objetivo de la Caperucita, el lobo; asimismo, existe un ayudante, que este caso es el leñador quien salva a la Caperucita, evitando que esta sea devorada por el lobo y rescatando a la abuelita. En definitiva, mediante el modelo actancial se puede interpretar mejor la trama de la historia y caracterizar a cada uno de los personajes.

La *Espacialización* es el procedimiento que explica la selección de cierto lugar para el desarrollo de los eventos narrativos. Según Prada (1988), la espacialización comprende los procedimientos de localización espacial, que se da mediante las operaciones de embrague y desembrague efectuadas por el enunciado, para enmarcar los programas narrativos que constituyen el relato. Es decir, alude al lugar determinado el cual se selecciona para ser el espacio donde suceden los acontecimientos. Además, este puede ser real o ficticio y comprende tres tipos: tópico (el aquí), paratópico (donde se adquieren las competencias) y utópico (donde se concretan las performances) (Hénault, 1983; García, 2011).

En esta línea, la historia de la “La Caperucita Roja” se desarrolla en tres lugares. El primero corresponde a la casa de la Caperucita, el cual representa al núcleo familiar, tranquilo y seguro. El segundo, es el bosque, el cual debe atravesar la niña para llegar a su abuela, este se configura como un lugar desconocido y peligro, en el cual puede encontrar amistades (flores, pájaros, ardillas, etc.), pero también seres malvados como el lobo. Finalmente, el tercer lugar corresponde a la casa de la abuela, la cual, a pesar de ser un lugar seguro, dada la vulnerabilidad de la abuela, este ha sido invadido por la maldad.

La *Temporalización* del discurso permite segmentar y organizar la cadena narrativa. De acuerdo con Prada (1988), emerge por los procesos de embrague y desembrague que sitúan el “ahora” del acto enunciativo. Este procedimiento produce un efecto de temporalidad al marcar un “antes” y un “después” del “ahora”, configurando los tres tiempos básicos: presente, pasado y futuro del tiempo de la transformación. Por su parte, Quezada (1991) sostiene que la temporalización implica la puesta en escena de la historia o acto comunicativo en una época determinada; así como a la organización del tiempo dentro la historia que se narra. Es decir, en este aspecto se tiene en cuenta tanto la época en que suceden los acontecimientos narrados como también el tiempo narrativo del relato.

Volviendo a “La Caperucita Roja”, este se narra en tiempo pasado; puesto que todos los acontecimientos son contados como algo que ya pasaron, eso se puede descubrir gracias a los verbos y otras expresiones como “había una vez”, “un día”, entre otras. Asimismo, en cuanto al tiempo en que transcurre la historia es el correspondiente al tiempo del recorrido de Caperucita por el bosque, que según el contexto se puede deducir que es cuestión de unas horas, ya que toda la historia sucedió en un solo día.

Cabe indicar que los aspectos desarrollados (actorialización, espacialización y temporalización) van estrechamente relacionados con la figurativización y tematización. Según Blanco y Bueno (1989), las figuras, se reúnen bajo un tema, la tematización es el mecanismo que reconoce qué líneas temáticas desarrolla el discurso. En este sentido, se debe tener en cuenta que los tiempos y espacios, siguen un mecanismo de figurativización, en el que cada actor, tiempo y espacio adquiere figuras concretas, como nombre, tamaño, forma, olor, color, tez, pelo, etc. De igual manera, los espacios y tiempos se definen con un nombre, un aspecto, una característica que representa algo de la realidad y configura una o más líneas temáticas.

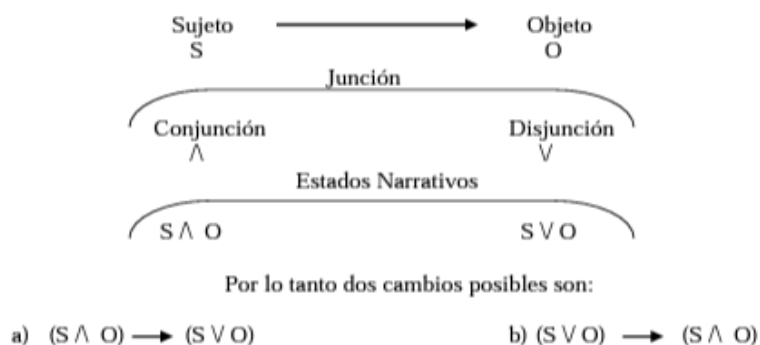
Así pues, teniendo en cuenta a los principales personajes del cuento en mención, la Caperucita es caracterizada como una niña pequeña, ingenua e inocente. Por tanto, este actante figurativiza la ingenuidad. Por su parte, el lobo es configurado como un ser astuto y malicioso, que se sirve del engaño para realizar acciones que causan daño a otros. En este sentido, el lobo representa a la maldad. Asimismo, en cuanto a los espacios, la casa de la caperucita se describe como un lugar tranquilo y seguro, mientras que el bosque como un lugar peligroso, y finalmente, la casa de la abuela como un lugar seguro pero que ha sido vulnerado por la maldad. En síntesis, de los aspectos mencionados se puede extraer dos grandes líneas temáticas (tematización): la inocencia y la maldad.

El *Programa Narrativo* (PN) del relato es entendido como una sucesión de estados producida por la transformación entre los mismos (Blanco y Bueno, 1989). En esta misma línea, García (2011) afirma que el programa narrativo es una herramienta lógica que permite describir de manera simple la acción central de un relato. Este contiene la relación de dos estados y una acción que las vincula. Los programas narrativos pueden ser de varios tipos de acuerdo con el tipo de acción, y la relación entre un Sujeto (S) y su Objeto de Deseo (O), ya sea este positivo o negativo.

Partiendo del eje del deseo planteado en el Modelo Actancial y considerando los roles de sujeto y objeto, se establece una relación entre el primero y el segundo denominada *unción*, la cual puede ser de dos maneras: *conjunción*, si el sujeto tiene/es/está con el objeto, o *disjunción*, si el Sujeto no tiene/no es/no está con el objeto. A continuación, se muestra un esquema que explica la lógica narrativa para simplificar la representación de conjunciones, disjunciones y los cambios de estado:

Figura 3

Notación de la lógica narrativa



Nota. Esta figura muestra la notación de la conjunción y disjunción y el paso de una a otra. Fuente: García (2011).

Si bien es cierto, el Programa Narrativo explica la transformación o cambio de estado de un sujeto, el paso de la conjunción a la disjunción y viceversa, no siempre implica un cambio. Es decir, también existen PN donde a pesar de haber una acción de por medio, se conserva el mismo estado al inicio y al final del recorrido. En este sentido, según García (2011) existen dos tipos de transformaciones: dinámicas y estacionarias.

Por un lado, las *Transformaciones Dinámicas* consisten en un cambio en el sujeto y su relación con el objeto. Comprende dos tipos de PN. Por un lado, las *Adquisiciones* cuando el Sujeto pasa de un estado en que no posee al Objeto a otro en el que sí lo posee (Por ejemplo: una persona ganó la lotería). Por otro lado, pueden darse las *Privaciones*, las cuales consisten en que el sujeto pasa de un estado de poseer el objeto de deseo a otro en el que lo ha perdido. (Por ejemplo: Un joven perdió su celular). A continuación, se presenta la notación de ambos:

Adquisiciones: $(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)$

Privaciones: $(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)$

Pero, se debe tener en cuenta que, en las transformaciones, además de sujeto y objeto existe un tercer elemento: Sujeto Operador (S2). Este es el agente que produce el paso de un estado 1 a un Estado 2. Puede ser el mismo Sujeto u otro actante. Por lo tanto, este se sitúa por fuera de la notación, de la siguiente manera:

Adquisiciones:

$S2 \Rightarrow [(S1 \vee O) \rightarrow (S1 \wedge O)]$

Privaciones:

$S2 \Rightarrow [(S1 \wedge O) \rightarrow (S1 \vee O)]$

Por ejemplo, una persona que va caminando por la calle llevando una valiosa suma de dinero, la cual es muy importante para él y de pronto es interceptado por unos ladrones quienes en cuestión de segundos le arrebatan todas sus posesiones. En este caso, la víctima atraviesa un programa narrativo de privación, ya que, pasa de estar en un estado de conjunción con su objeto de deseo (dinero) a un estado de privación de este; puesto que, le es arrebatado. Además, en este caso, el S2 es un tercer actor: los ladrones. Por su parte, los ladrones, pasan de un estado de disjunción de su objeto de deseo a un estado de conjunción con él, mediante la apropiación. Es decir, atraviesan un programa narrativo de adquisición. Asimismo, en este último caso, el sujeto operador (S2) es equivalente al sujeto (S1).

Por otro lado, las *Transformaciones Estacionarias* consisten en que el estado inicial y el estado final es el mismo. Existe una acción de por medio, pero no genera alteraciones. En este tipo de transformación, también se tiene dos programas narrativos básicos, determinados por permanecer en el mismo estado de conjunción o de disjunción. Por ejemplo, en el siguiente microrrelato: “Carlos guardó su fortuna en una caja fuerte” se presenta un programa narrativo estacionario de conjunción; puesto que, el sujeto (Juan) realiza una acción (guardar) para mantener un objeto (dinero); de modo que, tanto antes como después de la acción permanece en el mismo estado de relación con su objeto de deseo. Mientras que en el siguiente enunciado: “María se tomó un té para evitar resfriarse”, se evidencia un programa narrativo estacionario de disjunción; puesto que, el sujeto (María) realiza una acción para mantenerse separada de un objeto de valor negativo (resfrío). A continuación, se presenta la notación gráfica:

Transformación Estacionaria de Conjunción:

$$S2 \Leftrightarrow [(S1 \wedge O) \longrightarrow (S1 \wedge O)]$$

Transformación Estacionaria de Disjunción:

$$S2 \Leftrightarrow [(S1 \vee O) \longrightarrow (S1 \vee O)]$$

En el caso de “La Caperucita Roja” se presenta una transformación estacionaria del hacer, que implica mantenimiento; puesto que, la caperucita no sufre un cambio de estado. Inicialmente, su objeto de deseo es llevarle la cesta con pastelitos a la abuela y, a pesar de los incidentes en el trayecto, ella llega a cumplir su objeto de deseo. De manera similar, el objeto de deseo del lobo es comer a la Caperucita, el cual no lo logra gracias a la intervención del leñador. En este sentido, también el lobo presenta una transformación estacionaria de mantenimiento.

En síntesis, el programa narrativo es un elemento fundamental en la estructuración de un relato. Mediante este se puede comprender el recorrido y la transformación de estados que dan lugar a la trama de la historia. Asimismo, cabe considerar que existen múltiples programas narrativos tanto de las transformaciones dinámicas como de las estacionarias; sin embargo, en la presente investigación y para la propuesta didáctica solo se abordan los programas narrativos básicos. Esto a fin de conseguir que la población de estudiantes, a la que está dirigida, logre comprender el funcionamiento de este componente del recorrido generativo y, posteriormente, poder descubrir otras transformaciones que surgen de la combinación de los PN básicos.

El *Esquema Narrativo* o también denominado Esquema Canónico tiene como bases el modelo actancial y el programa narrativo. Este consiste en una estructura ondular que inicia con Contrato o Manipulación, y culmina con una contraparte denominada Sanción (García, 2011). Es decir, Es decir, es la descripción del proceso narrativo en relación con tres momentos: la manipulación, la acción y la sanción. Este modelo funciona como la molécula básica para la construcción e interpretación de historias o relatos. A continuación, el diagrama que representa al Esquema Canónico:

Figura 4

Esquema canónico

Manipulación	Acción		Sanción
	Competencia	Performance	
Hacer-hacer	Ser del hacer	Hacer-ser	Ser-ser
Manipulador-manipulado	Sujeto Operador	Sujeto de estado	Juez
Estrategias de manipulación: - Adulación - Tentación - Provocación - Intimidación	Motivaciones: - Saber – hacer - Poder – hacer	Transformación de estado: - Ser – no ser - Estar – no estar - Tener – no tener Conjunción - Disjunción	Sanción: - Cognoscitiva (bueno-malo) - Pragmática (premio-castigo)

Nota. Esta resume las fases del proceso narrativo.

Estas fases expresan el orden lógico de la narración y los componentes necesarios para la construcción de un relato. Cabe mencionar que no necesariamente aparecen de manera explícita en un relato. Sin embargo, se supone la existencia de una etapa antes de otra. Además, en una historia es posible advertir más de un esquema canónico, de acuerdo con la perspectiva con la que se la analice. El esquema canónico describe formalmente el proceso narrativo a través de tres fases o momentos: la manipulación, la acción (que a su vez

comprende: competencia y performance) y la manipulación. (García, 2011). El primero y el tercero pertenecen a la dimensión cognoscitiva, mientras que la acción se ubica en la dimensión pragmática; ya que, se fundamenta en el hacer o la acción que vincula las fases ubicadas en los extremos.

La *manipulación* es la fase en la que un sujeto (S1) del hacer actúa sobre otro sujeto (S2) de otro hacer, que en definitiva pueden ser el mismo sujeto. En primer lugar, el S1 (destinador de la manipulación) decide si realiza o no la manipulación mediante un hacer y realiza la propuesta al S2 (destinatarios de la manipulación). Posteriormente, este debe tomar una decisión, si acepta o rechaza la propuesta, o si la decisión queda en suspenso. Por último, si accede a la propuesta planteada por el manipulador, se establece un acuerdo o contrato que da lugar a la acción del relato.

Existen varias estrategias en las que un sujeto puede manipular a otro. En la dimensión pragmática, se encuentran la *tentación* y la *intimidación*. La primera tiene su fundamento en el poder del manipulador que genera un “querer hacer” en el manipulado; mientras que, la segunda se genera un “deber hacer”. En la dimensión cognoscitiva se ubican las estrategias de *provocación* y *adulación*, basadas en el saber. La primera consiste en un juicio negativo que genera un “deber hacer”. Por su parte, la segunda supone un juicio positivo que genera un “querer hacer” (García, 2011).

La *acción* es el encadenamiento de actos que conforman o acciones del sujeto operador sobre los sujetos de estado o de valor (García, 2011). Es decir, aquel modifica los estados de los sujetos de estado de los objetos de valor, produciendo una conjunción. Según Quezada (1991), toda acción tiene dos momentos o componentes: la competencia y la performance. La primera consiste en una operación del hacer que ejecuta una transformación de estado; es decir, es el momento en que se ejecuta la acción propiamente dicha. La segunda, por su parte, hace referencia al conjunto de requisitos que posibiliten al Sujeto realizar una acción y alcanzar la performance. En palabras de Blanco y Bueno (1989), la competencia es el conjunto de modalidades que influyen en la transformación.

La *sanción* es la tercera y última fase del esquema narrativo canónico y consiste en un juicio sobre algo o alguien después de la acción. Según Greimas y Courtés (1982), la Sanción es una figura discursiva que guarda correlación con la Manipulación y presenta una dimensión pragmática y otra cognoscitiva. Es decir, se trata de una evaluación realizada por un actante (Sujeto) que toma el cargo de juez, quien además atribuye un objeto pragmático a ese alguien o algo. La sanción cognoscitiva consiste en la valoración del objeto o sujeto evaluado ya sea como algo positivo o negativo (Por ejemplo: héroe o villano). Por su parte, la sanción

pragmática otorga al sujeto jugado un objeto también positivo o negativo (Por ejemplo: premio o castigo).

En este sentido, volviendo una vez más a “La Caperucita Roja”, es posible advertir toda la secuencia del esquema narrativo canónico. En primer lugar, se da la *manipulación*, en este caso es el lobo quien decide realizar una performance manipuladora cuando habla amistosamente con la Caperucita y le propone un reto (quien llega antes a casa de la abuelita). Para ello emplea la estrategia de la tentación, ya que no obliga, sino que genera un “querer hacer” en el sujeto manipulado (La Caperucita). Ella accede de manera inocente a la manipulación. Posteriormente, se da la *acción*, ya que ambos emprenden la travesía. En esta fase, el lobo va en busca de su objetivo, al llegar al lugar acordado realiza otras acciones como el devorar a la abuela y vestir su ropa con el fin de poder engañar y posteriormente devorar a la niña. Sin embargo, no lo logra debido a la intervención del leñador. Finalmente, es este último actante quien realiza la *sanción*, tanto cognoscitiva como pragmática. En primer lugar, golpea al lobo y abriendo el vientre del animal con un cuchillo rescata a la abuela aún viva. Posteriormente, el leñador alude al lobo como un animal malvado (sanción cognoscitiva) y decide darle un castigo (sanción pragmática) por su mala acción, para ello le llena el vientre de piedras y lo vuelve a cocer, de modo que cuando este fue a un estanque a tomar agua cayó al mismo y murió ahogado.

En suma, el recorrido generativo representa el proceso en que se estructura un discurso y produce significados a partir de capas de sentido y dos componentes: sintáctico y semántico (García, 2011). En esta línea, los componentes del recorrido generativo desarrollados anteriormente permiten: por un lado, comprender el significado y sentido de un texto y cómo este está configurado; y, por otro lado, permite estructurar los elementos para generar o producir un texto narrativo. En este contexto, se debe tener en cuenta que una narración o relato se entiende como el conjunto de acontecimientos que atraviesan unos personajes (Ibarra & Patiño, 2019). Según Greimas y Courtés (1982), en este tipo de discurso, además de la imaginación, se debe tener en cuenta los niveles que permiten la construcción del significado; estos son los siguientes: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. En el primero, supone perfilar el narrador, quien cuenta los sucesos y transformaciones que atraviesan los personajes. El segundo, comprende la forma en cómo se narra la historia. Por último, en el plano de la historia, supone la configuración de los personajes (actores y sus roles actanciales), el tiempo, el espacio y las acciones (conjunto de acontecimientos). Además, las narraciones se estructuran en tres momentos básicos que siguen la estructura del programa narrativo: el estado inicial (caracterización del personaje y descripción de sus

deseos o temores), la fuerza de transformación (circunstancia que lo desestabiliza) y el estado final (consecuencia de la fuerza de transformación) (Ibarra & Patiño, 2019). En síntesis, el enfoque semiótico permite a los estudiantes comprender un relato para, posteriormente, producir uno nuevo.

En cuanto a la mediación de las TIC, es preciso resaltar que, actualmente, la tecnología ocupa un lugar importante como mediadora y soporte de los procesos educativos en todos los niveles. Al estar inmersa en los distintos ámbitos sociales, las nuevas generaciones están familiarizadas de manera natural con distintas herramientas tecnológicas; por lo que su empleo en el ámbito educativo permite al estudiante aprender de un modo más fácil y entretenido. Entre las teorías que sustentan la integración de las tecnologías en la educación destaca la teoría del conectivismo. Esta es una teoría del aprendizaje en la era digital; ya que, otorga los fundamentos para la integración de las TIC en el proceso educativo (Siemens, 2004; Gutiérrez, 2012). Uno de sus principales postulados es que actualmente los conocimientos están almacenados en bases de datos que se actualizan constantemente. Además, debido al fácil acceso a grandes cantidades de información, los estudiantes deben desarrollar habilidades seleccionar datos relevantes y potenciar su pensamiento crítico.

Siemens (2004) establece ocho principios que sustentan el aprendizaje desde la perspectiva del conectivismo. Primero, el conocimiento es variado y se encuentra en la pluralidad de opiniones por lo cual, también son múltiples las formas de descubrirlo. Segundo, el aprendizaje ocurre tras establecer conexiones de información. Tercero, el aprendizaje radica también en dispositivos no humanos como las bases de datos. Cuarto, se aprende continuamente. Quinto, es esencial mantener y fortalecer las conexiones continuamente. Sexto, una de las habilidades básicas es identificar las conexiones entre campos, ideas y conceptos. Séptimo, el fin del aprendizaje desde la óptica del conectivismo es alcanzar conocimiento riguroso y actualizado. Por último, la realidad es cambiante; por lo cual, tomar una decisión es un proceso de aprendizaje. En definitiva, el fin del conectivismo es desplazar las metodologías de enseñanza tradicionales y sustituirlas por formas más innovadoras como es la enseñanza de la competencia literaria empleando herramientas tecnológicas de la web 2.0.

Por último, es preciso recalcar los beneficios que brinda la teoría del conexionismo a la educación en la formación de personas investigadoras y críticas. Según Sánchez et al. (2019), las TIC facilitan el aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes. Además, los educandos perciben a las herramientas tecnológicas como recursos interactivos, que generan interés y percepciones positivas hacia el aprendizaje. Asimismo, dado que esta teoría se fundamenta en

varios campos del conocimiento como la psicología, la tecnología, la neurociencia, entre otros, favorece una formación más integral y que considera la complejidad del educando como persona. En definitiva, son múltiples los beneficios de integrar la tecnología en el proceso de instrucción. Sin embargo, se debe tener en cuenta que para que se alcancen buenos resultados es necesaria la intervención mediadora del docente, generando situaciones de aprendizaje, propiciando herramientas digitales pertinentes a los estudiantes y, sobre todo, orientando al estudiante para que este logre descubrir y construir el conocimiento.

Delgado et al (2014) sostienen que las TIC pueden desempeñar múltiples funciones en el proceso pedagógico, siendo algunas de ellas: medios de expresión y creación de contenido multimedia, por ejemplo, los procesadores de texto, o editores de imagen y video; medios de comunicación que posibilitan el intercambio de ideas y materiales promoviendo el trabajo colaborativo; fuente de información y recursos como los “buscadores” que permiten acceder a información precisa y confiable. Además, las herramientas tecnológicas apoyan a ciertos procesos mentales que los educandos deben realizar para cumplir una determinada tarea; por ejemplo, los generadores de mapas mentales y conceptuales. Asimismo, existen programas y páginas web interactivas que proporcionan herramientas para la evaluación permitiendo la corrección instantánea de las evaluaciones y el *feedback* inmediato, lo cual posibilita llevar un seguimiento continuo del estudiante y realizar las actividades necesarias para fortalecer los aprendizajes. En suma, las TIC son importantes aliadas del docente y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las diversas competencias, entre ellas, la competencia literaria.

Tabla 1*Herramientas digitales para la producción y comprensión discursiva literaria*

Herramientas digitales	Concepto / Descripción
Google Drive	Permite crear y compartir carpetas donde se pueden alojar archivos en diferentes formatos para que otros puedan ver, descargar o editar en línea (Chero, 2021).
Kami	Programa online que permite leer, editar (subrayar, resaltar, agregar comentarios, etc.) y reescribir documentos en línea y en simultáneo con otros usuarios.
Mindomo	Permite crear organizadores visuales como mapas mentales, conceptuales y otros esquemas en línea, ofreciendo la posibilidad de trabajar de manera colaborativa.
Coggle	Permite crear mapas mentales y conceptuales en línea, de manera interactiva.
Documentos de Google	Permite redactar textos ya sea de manera individual o colaborativa. Permite redactar y editar el formato textual desde cualquier lugar. También permite revisar añadiendo comentarios u observaciones (Chero, 2021).
Word	Herramienta empleada para el almacenamiento, producción y procesamiento de textos. Ofrece múltiples funcionalidades entre ellas: el ordenamiento de palabras e ideas, la corrección ortográfica y la edición del formato (Villanueva, 2019).
Canva	Herramienta de diseño que permite elaborar infografías, carteles, presentaciones, etc., en línea. Cuenta con múltiples funcionalidades y diseños gráficos (Casamen & Fuertes, 2021).
Padlet	Herramienta que funciona como un mural o pizarra digital compartida en la que es posible escribir ideas y subir archivos en distinto formato (Chero, 2021).

Nota. En la tabla se describen las herramientas que se plantean en la propuesta didáctica para desarrollar la competencia literaria.

De manera particular, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje de la competencia literaria es beneficioso. Como afirma Cantero (2011), las TIC propician el desarrollo de saberes y habilidades tanto para comprender como para producir textos tanto escritos como orales. En la lectura, es necesario resaltar que programas como *Kami* y los generadores de organizadores visuales, entre ellos *Coggle* y *Mindomo*, permiten leer, analizar, interpretar y comprender información considerando su estructura y organización textual. Paralelamente, los gestores de textos como *Word*, *Documentos de Google*, *PowerPoint*, *Canva* y *Padlet*, favorecen la producción discursiva de textos escritos, puesto que tienen las herramientas para poder escribir, revisar y editar el texto las veces que sean necesarias.

En síntesis, de acuerdo con los aportes teóricos mencionados, se define conceptualmente a la variable «enfoque semiótico mediado por TIC» como una estrategia de enseñanza de la literatura que consiste en analizar, interpretar y producir textos con estructura narrativa a

partir de los componentes del recorrido generativo (actorialización, temporalización, espacialización, programa narrativo y esquema canónico), los cuales permiten comprender y construir su sentido y significado. Además, implica el empleo de herramientas digitales tanto para la comprensión como para la producción discursiva.

III. Materiales y métodos

Esta investigación se sustenta en el paradigma positivista, caracterizado por buscar la verdad a partir de razonamientos, que operan desde la lógica deductiva o inductiva (Ramos, 2015). El enfoque asumido es el cuantitativo; ya que, tiene como propósito comprobar una hipótesis objetivamente, a partir de expresiones numéricas y medios estadísticos (Finol & Vera, 2020). Asimismo, el tipo de investigación es básica, no experimental, con diseño descriptivo-propositivo. Este comprende dos momentos: la fase descriptiva, consiste en describir la realidad problemática a partir de un diagnóstico de la variable de estudio; y, la fase propositiva, implica la revisión teórica de las variables para formular una alternativa de solución al problema encontrado (Estela, 2020). Siguiendo esta línea, en primer lugar, se aplicó el instrumento de investigación a la muestra de estudio para, mediante un análisis estadístico de los datos, medir su nivel de logro en la competencia literaria. Posteriormente, teniendo en cuenta los resultados y las necesidades encontradas se diseñó una propuesta didáctica de análisis con enfoque semiótico de textos narrativos mediado por TIC para desarrollar la competencia mencionada.

El esquema es:



Donde:

M : estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.

O : competencia Literaria.

D : diagnóstico del nivel de logro de la competencia literaria.

tn : análisis de las teorías relacionadas con las variables de estudio.

P : propuesta didáctica con enfoque semiótico mediado por TIC.

La población o universo es considerada como la totalidad finita o infinita de los elementos (personas, animales, objetos, etc.) que participan del estudio y sobre la cual se extrapolan los

resultados (Carrillo, 2015). En esta investigación, la población está conformada por el total de 73 estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque, cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años. Asimismo, la muestra, definida como un subconjunto representativo de la población, está conformada por 32 participantes de las secciones “E” y “F”, elegidas mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia.

Como técnica de investigación se empleó la psicometría, la cual es utilizada para medir atributos psicológicos que no son directamente medibles u observables, como la inteligencia, la personalidad, las actitudes, entre otros (Aliaga, 2007). Es decir, consiste en dar un valor numérico a cierta propiedad o atributo; en este caso, los niveles de la competencia literaria. En consecuencia, el instrumento utilizado en la recolección de datos fue una escala Likert, la cual se compone de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones que se evalúan eligiendo una de las cinco categorías de la escala (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este caso, se diseñó el instrumento denominado «Escala Likert para evaluar la competencia literaria» que consiste en una prueba escrita y una escala Likert con la cual se evalúa el desarrollo de dicha prueba. Cabe indicar que ambas se componen de dos partes, de acuerdo con las dimensiones de la competencia literaria: la primera consta de 6 ítems que evalúan la comprensión discursiva literaria y la segunda comprende 14 ítems que permiten determinar el nivel de producción discursiva literaria.

Dicho instrumento fue sometido a los procesos de validez y confiabilidad. Primero, se determinó la validez de contenido, el cual refleja el dominio de contenido de lo que se pretende medir y se estima empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos (Corral, 2009). En este sentido, el instrumento «Escala Likert para evaluar la competencia literaria» fue sometido a la evaluación de cinco docentes de la especialidad de Lengua y Literatura con grados académicos de: doctorado (2) y maestría (3), quienes valoraron la claridad, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems. Posteriormente, los datos obtenidos se analizaron utilizando el estadístico V de Aiken, el cual, mediante la fórmula $V = S / (n(c-1))$, establece un valor entre 0-1. El resultado obtenido fue de 0.99, el mismo que se ubica en un nivel “muy alto” de acuerdo con la escala empleada. Esto indica que el instrumento mencionado contiene ítems que son coherentes, claros y relevantes. Posteriormente, se identificó el grado de confiabilidad, mediante la aplicación de una prueba piloto. Hernández-Sampieri et al. (2014) sostiene que la confiabilidad determina el grado en que su aplicación repetida del instrumento al mismo individuo produce resultados iguales. De esta manera, un instrumento es considerado confiable si es que, al ser aplicado varias veces,

se obtiene resultados parecidos o consistentes. En cuanto a la prueba piloto, consiste en aplicar el instrumento previamente a la aplicación para la recolección de datos y se aplica en un grupo de individuos con características similares a los de la muestra de estudio (Soriano, 2014). En ese marco, la prueba piloto del instrumento se realizó en estudiantes de otra sección de quinto grado de la misma institución educativa. Luego, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para analizar los datos obtenidos. Como resultado se obtuvo un valor de 0.82, el cual se ubica en un nivel muy alto según la escala utilizada. En conclusión, se demostró el instrumento «Escala Likert para evaluar la competencia literaria» cumple con los requisitos de validez y confiabilidad.

Finalmente, para la aplicación del instrumento en la muestra de estudio se siguieron ciertos procedimientos que se detallan en seguida. Se inició por solicitar el permiso al director de una institución educativa pública de Lambayeque, mediante una carta de presentación. Posteriormente, se coordinó con la docente del área de Comunicación encargada de las secciones de quinto grado de Educación Secundaria y se procedió a realizar el consentimiento informado por parte de los padres de familia de los estudiantes que conformaron la muestra de estudio. Finalmente, se aplicó el instrumento, de manera virtual, en una muestra de 32 estudiantes pertenecientes a las secciones “E” y “F” de quinto grado.

La investigación siguió un proceso claramente marcado. Primero, se identificó la problemática y se estableció con claridad el objetivo general y los específicos. Posteriormente, se determinó la población y muestra de estudio. Paralelamente, se definió la metodología y se diseñó el instrumento de investigación «Escala Likert para evaluar la competencia literaria», el cual fue sometido a proceso de validez y confiabilidad mediante juicio de expertos y prueba piloto, respectivamente. En seguida, se aplicó el instrumento en la muestra seleccionada, se procesaron y analizaron los datos y, finalmente, se presentaron y discutieron los resultados obtenidos. Cabe indicar que, paralelamente a las actividades mencionadas, se construyó el marco teórico y la propuesta didáctica. Por último, se elaboró el informe final.

En cuanto al plan de procesamiento y análisis de la información, se realizaron las siguientes acciones. Después de haber aplicado el instrumento de investigación y haber recogido la información deseada, se codificaron los datos según la escala establecida. Posteriormente, se organizaron los datos en el programa estadístico Excel. Enseguida, se realizó el análisis estadístico de los datos a través del mismo programa, estableciendo la media aritmética, mediana y moda. Además, se procesaron los datos y se sistematizaron a través de tablas

estadísticas que permitieron observar de manera clara el nivel de logro de la competencia literaria.

En cuanto a los criterios éticos, según Salazar y Abrahantes (2018) son la objetividad y la originalidad. La presente investigación cumplió con los antes mencionados; ya que, todo el procedimiento se realizó con mucha responsabilidad para obtener resultados certeros y presentar información auténtica, con la debida citación y referenciación de los autores. Asimismo, se tuvo en cuenta el consentimiento informado de los participantes a través de la explicación de manera escrita del objetivo y proceso del estudio. Además, el estudio cumplió con el aspecto de la confidencialidad de los datos; ya que, se reservó la identidad de los participantes, divulgando los resultados de manera colectiva.

Con el fin de visualizar de manera clara todo lo concerniente a las variables de estudio, posteriormente, se presenta la matriz de operacionalización de variables. También, para mostrar la coherencia lógica de los componentes de esta investigación se muestra la matriz de consistencia.

Tabla 2

Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTO	CODIFICACIÓN / RANGO
V.D Competencia literaria	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes empleados de forma estratégica para comprender y producir textos literarios. Comprende dos dimensiones.	Comprensión discursiva literaria	Análisis de discursos literarios	1. Reconoce estructuras semióticas de actorialización.	1, 2, 3, 4, 5	Técnica: psicometría. Instrumento: Escala Likert para evaluar la competencia literaria	Competente (5) (88-100) Logrado (4) (73-87) En proceso (3) (63-72) En inicio (2) (53-62) No competente (1) (1-52)
				2. Reconoce las estructuras semióticas de espacialización.			
				3. Diferencia las estructuras semióticas de temporalización.			
				4. Describe el programa narrativo de la historia.			
				5. Identifica el esquema narrativo canónico de la historia.			
		Interpretación de discursos literarios	6. Interpreta el sentido semiótico de la historia.	6			
		Acceso al conocimiento	7. Produce el primer acceso al conocimiento.	7			
		Planificación del texto	8. Esquematiza la planificación del texto.	8			
		Producción discursiva literaria	Redacción del texto	9. Plantea el tiempo de la historia.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19		
				10. Describe el espacio de la historia.			
11. Crea personajes con sus roles actanciales.							
12. Plantea una acción central en la historia.							
13. Emplea figuras retóricas.							
14. Usa mecanismos de cohesión.							
15. Aplica normas gramaticales.							
16. Usa normas ortográficas.							
17. Expresa un estilo propio							
18. Utiliza un registro lingüístico apropiado							
19. Relaciona la historia con otro texto.							
Revisión y reescritura del	20. Realiza la revisión y reescritura del texto.	20					

texto						
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	PROPÓSITO	NOMBRE DE LOS TALLERES	HERRAMIENTAS TIC	EVALUACIÓN
V.I Propuesta didáctica con enfoque semiótico	Estrategia de enseñanza de la literatura que consiste en analizar, interpretar y producir textos con estructura narrativa a partir de los componentes del recorrido generativo, los cuales permiten comprender y construir su sentido y significado. Además, implica el empleo de herramientas digitales tanto para la comprensión como para la producción discursiva.	Acceso al conocimiento	Conocer e identificar los elementos del recorrido generativo para comprender cómo se organiza un texto narrativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocemos actores y actantes. 2. Reconocemos el espacio y tiempo de una historia. 3. Identificamos el programa narrativo de una historia. 4. Conocemos el esquema canónico. 5. Interpretamos el sentido semiótico. 	Kami, Canva, Google Drive, Word, Power Point, Mindomo, Coggle.	Lista de cotejo
		Planificación	Delinear los elementos de su relato y la estructura que tendrá el texto narrativo.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Generamos ideas para construir un cuento. 7. Elaboramos un plan de redacción del cuento. 		
		Redacción	Crear un cuento teniendo en cuenta los elementos estudiados y empleando el lenguaje literario.	<ol style="list-style-type: none"> 8. Producimos nuestro propio cuento. 9. Empleamos figuras retóricas en la construcción del cuento. 		
		Revisión y reescritura	Evaluar que el cuento producido cumpla con las características del texto narrativo y las propiedades de textualidad.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Revisamos y corregimos el cuento. 		
		Edición	Editar la versión final del texto.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Editamos el formato del cuento. 		
		Presentación oral	Socializar de manera oral y creativa el cuento elaborado.	<ol style="list-style-type: none"> 12. Presentamos oralmente nuestro cuento mediante una red social. 		

Nota. Esta tabla muestra la forma en que se han operacionalizado las variables de estudio.

Tabla 3*Matriz de consistencia*

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/DIMENSIONES
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel actual de la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque? • ¿Qué características debe poseer una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque? 	<p>Objetivo general</p> <p>Diseñar una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir el nivel de logro de la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. • Establecer las características de una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. 	<p>Si se diseña una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC se mejora la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa de la ciudad de Lambayeque.</p>	<p>Variable Dependiente: Competencia literaria</p> <p>Dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comprensión discursiva literaria 2) Producción discursiva literaria <p>Variable Independiente: Propuesta didáctica con enfoque semiótico</p> <p>Dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Acceso al conocimiento 2) Planificación 3) Textualización 4) Revisión 5) Edición 6) Presentación oral
MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO		TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>Enfoque: cuantitativo.</p> <p>Tipo de investigación: no experimental.</p> <p>Diseño: descriptivo - propositivo.</p>	<p>Población: 73 estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.</p> <p>Muestra: 32 estudiantes de las secciones “E” y “F”.</p> <p>Muestreo: no probabilístico por conveniencia.</p>		<p>Técnica: psicometría.</p> <p>Instrumento: «Escala Likert para evaluar la competencia literaria».</p>

Nota. Esta tabla muestra la relación lógica entre los componentes de la investigación

IV. Resultados

En este apartado, se presentan y discuten los resultados de la presente investigación, de acuerdo con los objetivos específicos planteados. Para este fin, se estudian los datos desde el aporte de los antecedentes y las bases teórico- científicas.

(i). Nivel de logro de la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.

Tabla 4

Nivel de logro de la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.

Nivel de logro	Puntuación	Fi	%
No competente	≤ 10	27	84%
En inicio	11 – 12	5	16%
En proceso	13 – 14	0	0%
Logrado	15 -17	0	0%
Competente	18 – 20	0	0%
Total		32	100%

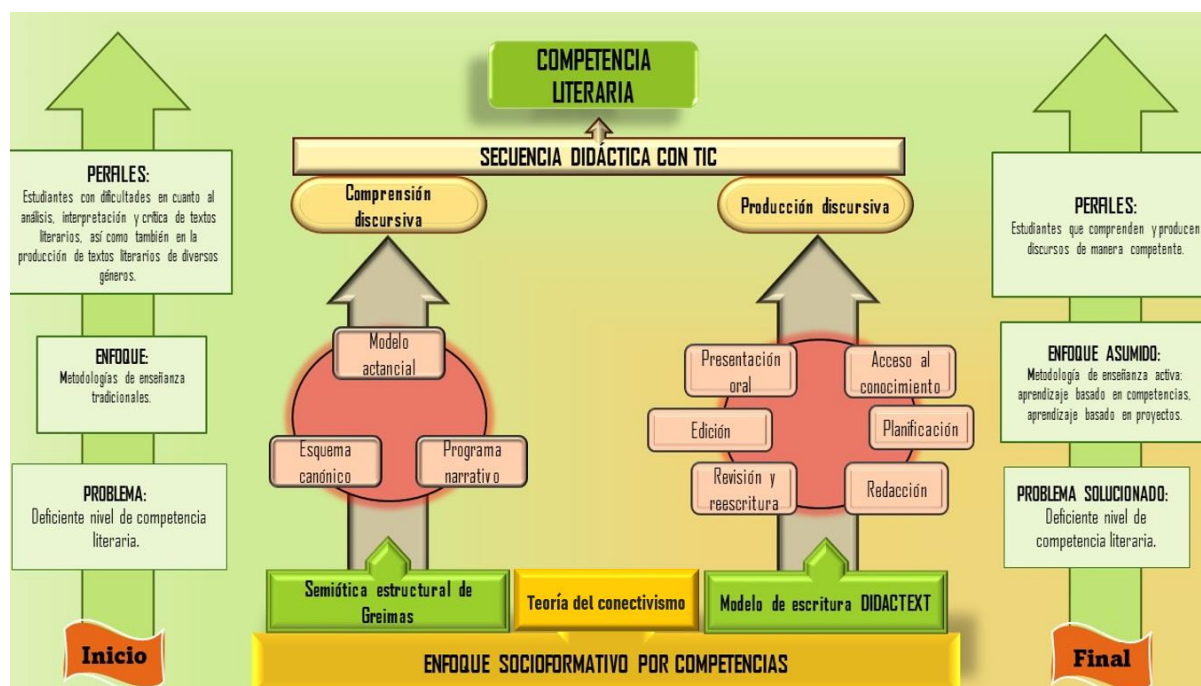
Nota. Media aritmética: 8.4 - Mediana: 8.8 - Moda: 7 - Coeficiente de Variabilidad: 21.6 % - Puntaje máximo: 12 - Puntaje mínimo: 5.

Como resultado de la investigación, se logró medir el nivel de logro de la competencia literaria tanto en la dimensión de comprensión como en la producción discursiva literaria. Según datos sistematizados en la tabla 4, del total de estudiantes evaluados, el 100 % se encuentran en los niveles *no competente* y *en inicio*; es decir, ningún estudiante se encuentra *en proceso* ni en el nivel *logrado* de la competencia literaria. La media aritmética fue de 8.4 puntos y se determinó que el grupo es homogéneo, puesto que, presenta un coeficiente de variabilidad de 21.6 %. Examinando las puntuaciones, se observó que la calificación más frecuente es de 7 puntos. Además, se identificó que el 50 % de los participantes obtuvieron puntajes inferiores a 9, y la diferencia porcentual superiores al valor señalado. Estos datos indican la deficiencia existente en cuanto al desarrollo de la competencia literaria la cual se manifiesta en la dificultad tanto para comprender el sentido y significado de los discursos literarios como para escribir o redactar textos de este tipo.

(i). Características de una propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque.

Figura 5

Características de la propuesta didáctica con enfoque semiótico mediado por TIC “Analizamos para escribir” para mejorar la competencia literaria.



Nota. El esquema representa de manera resumida la relación entre las variables y sus componentes que forman parte de la propuesta.

Como parte del segundo objetivo, se logró determinar las características de una propuesta didáctica cuyo propósito es mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria. Se fundamenta en el enfoque de aprendizaje basado en competencias, la teoría de la semiótica estructural de Greimas (recorrido generativo), el Modelo de escritura Didactext y la teoría del conectivismo. Está organizada en catorce talleres, los cuales están estructurados en dos unidades temáticas: comprensión discursiva y producción discursiva. La primera integra cinco talleres orientados al conocimiento del texto narrativo y sus elementos según el recorrido generativo: actores y actantes, espacio, tiempo, programa narrativo y el esquema canónico, a fin de descubrir el sentido de un texto narrativo. La segunda unidad está compuesta por siete talleres correspondientes a la producción de textos, siguiendo las fases del modelo Didactext. Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes elaboren un texto narrativo (cuento) empleando, como principal insumo, los conocimientos adquiridos en la unidad anterior. Además, cada taller integra herramientas didácticas para facilitar las actividades tanto de comprensión como de producción literaria. Entre estos recursos destacan: *Kami, Canva, Google Drive, X-mind, Padlet y Coggle.*

En cuanto a la metodología de enseñanza, se emplean estrategias didácticas activas: el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. El primero tiene como finalidad la realización de un proyecto para resolver un problema, aplicando habilidades y conocimientos (Fortea, 2009). El segundo, trata de que los estudiantes conformen equipos para realizar actividades de manera colaborativa. En este caso, los estudiantes partirán de una situación determinada para construir sus proyectos de escritura, obteniendo como productos textos narrativos (cuentos) que respondan al propósito y situación comunicativa.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, se llevará a cabo desde el punto de vista socioformativo. Este está centrado en la valoración del desempeño de los estudiantes con la finalidad de retroalimentar y mejorar la capacidad de las personas para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2017). Para ello se plantea llevar a cabo una evaluación continua: de inicio, proceso y de salida, que contemple la participación activa del estudiante asumiendo un rol de evaluador de sus propios productos y el de sus pares. Por lo tanto, además de la heteroevaluación, se pretende aplicar la autoevaluación y coevaluación. Por último, desde una visión científica, el programa posee validez con un valor de 87,8 % y se ajusta a una realidad concreta y contextualizada.

V. Discusión

En primer lugar, en esta investigación, se logró determinar que los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque presentan un nivel de logro deficiente respecto a la competencia literaria. Estos resultados guardan relación la investigación de Hernández (2019), quien concluyó que el 62 % de estudiantes que participaron en su estudio poseen un nivel bajo del desarrollo de la competencia literaria en las dimensiones comprensión y producción discursiva. En esa misma línea, Ayala y Montalván (2020) demostraron que más del 85 % de los evaluados presentan un nivel medio de dicha competencia. Paralelamente, Chuquiruna (2020) postuló que el mayor porcentaje de participantes de su estudio tienen un nivel bajo de desarrollo de la competencia literaria. Estos antecedentes coinciden con el presente estudio en que la dimensión que presenta mayor deficiencia es la producción discursiva literaria. Además, estos antecedentes coinciden con el presente estudio en que la dimensión que muestra mayor deficiencia es la producción discursiva literaria.

En conclusión, los estudiantes no logran un nivel suficiente de desarrollo de sus destrezas literarias tanto para comprender como para producir discursos literarios. Probablemente, dicha

situación se debe al escaso hábito lector de los discentes, la escasa importancia que se brinda a la competencia literaria en el CNEB (Ayala & Montalván, 2020), al empleo de metodologías didácticas poco pertinentes y desactualizadas que se emplean en la enseñanza-aprendizaje de la literatura (Chuquiruna, 2020), así como a la deficiente incorporación de herramientas TIC para facilitar la lectura y producción literaria. No obstante, Domínguez & Rojas (2020) señalan que, debido a la importancia trascendental de la competencia mencionada en el desarrollo de las destrezas comunicativas, es necesario que se planteen formas de enseñanza adecuadas para acercar al estudiante al texto literario desde una perspectiva crítica. Por ello, se plantea una propuesta didáctica basada en el análisis semiótico narrativo con TIC para desarrollar la competencia literaria. De esta manera, se espera superar las dificultades en cuanto al análisis, interpretación y crítica de textos literarios, así como también en la producción de textos literarios de diversos géneros.

En segundo lugar, se logró precisar que la propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para desarrollar la competencia literaria es muy importante; puesto que parte de un análisis holístico de textos narrativos para promover la comprensión crítica y producción creativa de textos narrativos, empleando herramientas tecnológicas para facilitar dichos procesos. Un estudio destacado que se alinea con la presente investigación es el realizado por Hernández (2019), quien determinó que la implementación de un modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos permite optimizar el desarrollo de la competencia literaria tanto en la comprensión como en la producción discursiva literaria. De manera similar, Herrera y Roque (2017) demostraron que la aplicación del método semiótico mejora significativamente el nivel de comprensión de textos, promoviendo una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes.

Asimismo, otros estudios que guardan coherencia con la presente investigación afirman que la integración de herramientas digitales, en la enseñanza de la competencia literaria, tiene un impacto significativo. Estas permiten mejorar los conocimientos y habilidades comprensivas, expresivas y de socialización literaria (Gonzalo, 2020). Además, la incorporación de programas multimedia con actividades interactivas de comprensión, redacción, ortografía y gramática motiva la lectura y optimiza la sistematización de conocimientos, fortaleciendo la comprensión textos (Agramonte, 2017); la cual, influye de manera directa en el desarrollo de la competencia literaria (Romero et al. 2018). Finalmente, en concordancia con Chuquiruna (2020), la implementación de estrategias didácticas activas e innovadoras es efectiva para el fortalecimiento de la competencia literaria en los discentes.

De acuerdo con lo anterior, se argumenta que el enfoque asumido en la enseñanza de la literatura ejerce una influencia significativa, ya sea positiva o negativa, en el desarrollo de la competencia literaria. En este contexto, el docente, como guía y mediador entre el estudiante y los aprendizajes, tiene el importante rol de integrar enfoques y metodologías pertinentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para motivar la lectura y fomentar la comprensión y reflexión de textos literarios, así como creatividad en la producción literaria (Bolívar y Gordo, 2016). Uno de ellos es precisamente el enfoque semiótico, el cual permite analizar y comprender el significado profundo de los discursos, entre ellos, los textos narrativos (Fontanille, 2001), el cual incorporado al proceso didáctico, no solo contribuye a la comprensión de contenido del texto, sino también a la comprensión de la configuración de los elementos del mismo. De esta manera, posteriormente, orienta la producción escrita. Asimismo, es menester del docente considerar herramientas pertinentes que faciliten la apropiación de la comprensión y producción discursiva. Al respecto, Siemens (2004) sostiene que, debido a las características del aprendizaje en la era digital, se debe integrar las TIC en el proceso educativo.

En conclusión, es beneficioso implementar la propuesta didáctica con enfoque semiótico mediado por TIC para desarrollar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria. Puesto que, permite abordar los textos literarios desde una mirada profunda para comprender su significado y su sentido desde los diversos elementos que constituyen la estructura textual narrativa, y, a partir de ese saber, producir textos narrativos originales. Además, las TIC y las estrategias didácticas activas (aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo) permiten fomentar la lectura, comprendiendo la cultura en que se enmarca la obra.

VI. Conclusiones

En la presente investigación se consiguió identificar el nivel de logro de la competencia literaria de los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. Se concluyó que los estudiantes presentan un bajo nivel de desarrollo de dicha competencia; pues, de acuerdo con el instrumento aplicado, la mayor cantidad de ellos se ubican en los niveles no competente y en inicio. Esto se debe a que en las aulas la literatura se aborda de manera superficial, sin involucrar activamente al estudiante en la interpretación y producción de textos de este tipo. Además, no se emplean los medios y recursos que faciliten el cumplimiento de las tareas relacionadas a la competencia

literaria, ocasionando que los discentes presenten dificultades en su capacidad de análisis y escritura de textos literarios.

Asimismo, se diseñó y validó la propuesta didáctica con enfoque semiótico mediada por TIC para mejorar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Lambayeque. Esta tuvo como principales fundamentos: el enfoque socioformativo por competencias; la teoría de la semiótica estructural de Greimas, para abordar la comprensión discursiva literaria; y el modelo de escritura Didactext, para guiar el proceso de redacción de un texto literario narrativo. Asimismo, se fundamentó en la teoría del conectivismo para integrar recursos TIC en el proceso didáctico. De este modo, se impulsó la mejora de las destrezas tanto para la comprensión como para la producción discursiva de textos literarios narrativos, preparando a los discentes para desenvolverse de manera efectiva en sus estudios superiores.

VII. Recomendaciones

Se recomienda a los docentes de Educación Secundaria abordar la enseñanza de la literatura desde un enfoque semiótico. Para así, fortalecer la capacidad para interpretar y comprender las significaciones y promover su capacidad para producir discursos literarios.

Asimismo, se sugiere a los docentes incluir herramientas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción discursiva literaria, a fin de generar interés en los estudiantes y facilitar los procesos que implican cada una de estas capacidades.

Por último, se sugiere, a futuras investigaciones, aplicar la propuesta didáctica planteada en este estudio. De modo que, se determine el grado de impacto que ejerce el enfoque semiótico mediado por TIC en el desarrollo de la competencia literaria.

VIII. Referencias

- Acosta-Gómez, I., Rodríguez-Pérez, R., & Águila-Consuegra, M. E. (2020). La comprensión del texto y el desarrollo de la competencia literaria. Un binomio multidimensional. *Márgenes*, 8(1), 71-90. <https://dspace.uniss.edu.cu/handle/123456789/7592>
- Agramonte, C. (2017). *La comprensión de textos literarios en los estudiantes de décimo grado*. [Tesis de maestría, Universidad de Sancti Spiritus]. <https://dspace.uniss.edu.cu/handle/123456789/5455>
- Aliaga, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 87-108. https://www.academia.edu/download/33465691/CONFIABILIDAD_Y_VALIDEZ.pdf
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 29-60. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/22880>
- Ayala, I. & Montalván, A. (2020). *Nivel de competencia literaria de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón-Chalet*. [Tesis de pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógico Pública Monterrico] <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1783>
- Bal, M. (1990). Teoría narrativa: Una introducción a la narratología. Cátedra.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Blanco, D. (2006). Vigencia de la Semiótica. *Contratexto*, (14), 11-40.
- Blanco, D., & Bueno, R. (1989). *Metodología del análisis semiótico*. Universidad de Lima.
- Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-221. Doi: <https://doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5710>
- Bustamante, M.; Oyarzún, C. Grandón, M. & Abarza, C. (2015). “Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas”. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30.
- Cantero, N. (2011). El desarrollo de la expresión escrita en educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 6(45), 1-8. <https://acortar.link/AgznQw>
- Carrillo, A. (2015). *Población y muestra*. [Diapositiva de PowerPoint]. <http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/35134/1/secme-21544.pdf>
- Casamen, A.J. & Fuertes, S.D. (2021). Diseño de videos educativos para la capacitación docente en las herramientas tecnológicas Audacity y Canva en Cuarto Año de Educación General Básica. [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23022>
- Castro, O. y Posada, C. (1994). *Manual de teoría literaria*. Universidad de Antioquia.
- Chero, R. (2021). El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/54929>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chuquiruna, R. (2020). *Aplicación de estrategias didácticas para desarrollar la competencia literaria en los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario del colegio privado de ciencias "Isaac newton" de Cajamarca, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/3983>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Ensayo. Facultad deficiencias Económicas y social. *Universidad Carabobo Valencia, Venezuela*.
- Delgado, M., Arrieta, X. & Riveros, V. (2014). Lineamientos teórico-metodológicos para el uso de las TIC en la formación de conceptos científicos en física. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9 (17), 20-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830951>
- Domínguez, M. & Rojas, L. (2020). Actividades para el desarrollo de la competencia literaria desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de español-literatura. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 11(1), 301-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361570>
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Editorial Lumen.
- Estela, R. (2020). Investigación propositiva. *Instituto Superior Pedagógico Público Indoamérica*, 1(1), 1–20. <https://es.calameo.com/read/006239239f8a941bec906>
- Finol, M. & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.
- Fuentes, D., Toscano, A., Malvaceda, E., Díaz, J. & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-958-764-879-9>
- García, J. D. (2011). *Manual de Semiótica: Semiótica narrativa con aplicaciones de análisis en comunicaciones*. Universidad de Lima.
- Gastaldello, D. (2020). *Algirdas Julien Greimas: Estudios Semióticos*. (1a ed.) Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/handle/11185/5526>
- González, J. (2012). Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 4. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5086Glez.pdf>
- Gonzalo, S. (2020). *La literatura digital como herramienta de mejora de la competencia literaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra] <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/37730>
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1982). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Gredos.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 077-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0303110077A/19407>

- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1(1), 111-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Hénault, A. (1983). *Narratologie. Semiotique générale*. Presses Universitaires de France.
- Hernández, D. (2019). *Modelo didáctico de interpretación semiótica de textos narrativos para el desarrollo de la competencia literaria*. [Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Tesis de grado]. <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/1839>
- Hernández-Sampieri R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRW-HILL Interamericana Editores.
- Herrera, M. & Roque, J. (2017). *Aplicación del método semiótico para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de 1er grado del colegio Villa de Lago de la ciudad de Puno, año escolar 2016*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8095>
- Hymes, D. (1996). Artículos. *Forma y Función*, 9(1), 13–37.
- Ibarra, O. & Patiño, L. (2019). “Narrando Situaciones de Suspense”: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos cuentos de suspense, con estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, La Guajira. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/12085>
- Jauss, H. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de vista*, (12),34-40.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2015). *Informe de resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Fundación Santillana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3771>
- Martos, S. (2018). *Hacia una reconsideración de la competencia literaria en el aula de 3º de ESO*. [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48929/>
- Mendieta, K. (2018). *La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha. <https://acortar.link/WrvjkZ>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación (2018). *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura?* <https://acortar.link/S5xQqk>
- Ministerio de Educación (2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación de logros de aprendizaje. Resultados 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>

- Ministerio de Educación y Formación profesional (2019). *Informe PISA 2018. Informe español*. <https://acortar.link/G68dk>
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 41, 30-42.
- Prada, R. (1988). El nivel del contenido del discurso narrativo literario. Un modelo semiótico de análisis. *Centro de Investigaciones Lingüístico Literarias. Universidad Veracruzana*, (20), 3-72. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6339>
- Quezada, O. (1991). *Semiótica Generativa*. Universidad de Lima.
- Ramírez, M. (2021). *Valoración de la competencia literaria como llave para el desarrollo de las competencias clave*. [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/40180>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17.
- Rojas, D. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Romero, M., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 68-85. <https://rodin.uca.es/handle/10498/20912>
- Salazar, D. & Abrahantes, N. (2018). La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud. *Acta Médica del Centro*, 12(2), 213-227.
- Salazar, R. E. (2020). *Modelo pedagógico discursivo para el desarrollo comunicativo del estudiante universitario Chiclayo-Lambayeque 2017*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8191>
- Sánchez, R., Costa, O., Mañoso, L., Novillo, M. & Pericacho, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 121-142. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://acortar.link/qyYHBs>
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 14-40. <https://acortar.link/oXPJ5>
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2º Ed.). ECOE.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Villanueva, J. (2019). El uso del microsoft word y su relación en el aprendizaje significativo de estudiantes de quinto A de secundaria Institución Educativa José Gálvez Barrenechea, Uchiza, 2019. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40463>

ACTIVIDAD I: COMPRENSIÓN DISCURSIVA LITERARIA

Responde las siguientes preguntas sobre el fragmento:

1. ¿Cuáles son los principales actores o personajes y qué rol tienen dentro de la historia?

2. ¿Cómo es el espacio donde se desarrolla la historia? Describe brevemente.

3. ¿En qué tiempo se desarrolla la historia?

4. ¿Cuál es la acción principal que se narra en la historia?

5. Señala las acciones de los personajes según las secuencias temporales: inicio, nudo y desenlace.

6. Interpreta en un párrafo qué significado tiene para ti la historia leída.

ACTIVIDAD 2: PRODUCCIÓN DISCURSIVA LITERARIA

Del texto leído, selecciona personajes para producir tu propio cuento. Ten en cuenta que antes de entregar tu prueba, debes revisar y corregir la redacción de este.

1. En este espacio, elabora el plan de escritura de tu cuento.

ESCALA LIKERT PARA EVALUAR LA COMPETENCIA LITERARIA

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	En inicio	No competente
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Igual número de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien
Puntaje por criterio	5	4	3	2	1
Puntaje total	100-81	80-61	60-41	40-21	20-0
Puntaje vigesimal	20-17	16-13	12-09	08-05	04-0

Ítems	Escala				
	5	4	3	2	1
1. Identifica los roles actanciales de los personajes de la narración.					
2. Distingue el espacio de la narración.					
3. Reconoce el tiempo de la narración.					
4. Identifica y describe la acción central de la narración.					
5. Señala el orden lógico de las acciones de la narración.					
6. Construye el sentido de la narración basándose en el análisis realizado.					
7. Genera una idea para su cuento teniendo como base los actantes del texto analizado.					
8. Construye un plan de redacción que ordene de manera lógica las acciones del cuento en inicio, nudo y desenlace.					
9. Construye personajes y define sus roles actanciales en el marco de su cuento.					
10. Detalla el espacio físico en el que se desarrollan los acontecimientos en su cuento.					
11. Ubica el cuento en un tiempo determinado.					
12. Emplea dos tipos de figuras literarias como mínimo.					
13. Desarrolla una acción central durante el transcurso del cuento.					
14. Establece relaciones lógico-semánticas, expresadas a través de conectores discursivos, referencias y signos de puntuación.					
15. Redacta oraciones y párrafos usando correctamente las normas gramaticales.					
16. Emplea adecuadamente la puntuación, tildación y uso de grafías.					
17. Escribe el cuento con un estilo personal.					
18. Emplea un registro lingüístico apropiado a la situación comunicativa.					
19. Crea un cuento a partir de la historia original.					
20. Revisa la coherencia y cohesión del cuento y corrige según las normas gramaticales y ortotipográficas.					

Anexo 2: Validación de contenido del instrumento de medición

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Shirley Verónica Chumacero Ancajima
Centro laboral	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Título profesional	Licenciada en Educación. Especialidad de Lengua y Literatura
Grado académico y mención	Magister en Lengua Española Magister en Filología Hispánica Magister en Filología Hispánica
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Universidad de Piura Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Madrid) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid)
Otros estudios (opcional)	Doctorado en Filología Hispánica (en curso)

4.2. Conclusión general:

El instrumento cumple con su objetivo.

4.3. Firma del experto:



.....
Shirley Verónica Chumacero Ancajima
DNI: 40673887 Teléfono N.º: 948315709

4.4. Fecha de evaluación: 26/10/2021

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Carmen Elena Cabrera Bustamante
Centro laboral	USAT
Título profesional	Lic. en Ciencias de la Educación ESP. Lengua y Literatura
Grado académico y mención	Maestro en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Otros estudios (opcional)	Diplomado: Razonamiento verbal

4.2. Conclusión general:

EL INSTRUMENTO PUEDE SER APLICADO

4.3. Firma del experto:



.....
(Carmen Elena Cabrera Bustamante)
DNI: 17521765 Teléfono N.º 970205249

4.4. Fecha de evaluación: día/mes/año

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Shirley Verónica Chumacero Ancajima
Centro laboral	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Título profesional	Licenciada en Educación. Especialidad de Lengua y Literatura
Grado académico y mención	Magister en Lengua Española Magister en Filología Hispánica Magister en Filología Hispánica
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Universidad de Piura Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Madrid) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid)
Otros estudios (opcional)	Doctorado en Filología Hispánica (en curso)

4.2. Conclusión general:

El instrumento cumple con su objetivo.

4.3. Firma del experto:



.....
Shirley Verónica Chumacero Ancajima
DNI: 40673887 Teléfono N.º: 948315709

4.4. Fecha de evaluación: 26/10/2021

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Maria Flor Chirinos Sanchez
Centro laboral	USAT
Título profesional	Educación especialidad en Lengua Y literatura
Grado académico y mención	Maestría: Psicología Educativa
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Faculta de Teologia Pontificia Civil de Lima
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

El instrumento cuenta con las condiciones para su aplicación

4.3. Firma del experto:



.....
(nombre del experto)
DNI: 16707892 ... Teléfono N.º: 945940793.

4.4. Fecha de evaluación: día/mes/año

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	YEN MARVIN BRAVO LARREA
Centro laboral	USAT
Título profesional	Lic. En Educación: Lengua y Literatura
Grado académico y mención	Mg. En Ciencias de la Educación con mención en Evaluación y acreditación Educativa
Institución donde lo obtuvo (opcional)	UNPRG
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

El instrumento está apto para su aplicación.

4.3. Firma del experto:



YEN MARVIN BRAVO LARREA
(nombre del experto)

DNI 44656370. Teléfono N°979414042

4.4. Fecha de evaluación: 25/10/2021

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Janeth Benedicta Falla Ortiz
Centro laboral	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Título profesional	Licenciada en Educación
Grado académico y mención	Magister en Educación con mención en Psicología de la Educación
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima
Otros estudios (opcional)	Doctorado en Ciencias de la Educación (en proceso)

4.2. Conclusión general:

El instrumento responde al propósito considerado como parte de la investigación. Sin embargo, sugiero revisar la primera dimensión: se detalla más el análisis de las categorías narratológicas. Podría ser más precisa con la subdimensión **Interpretación de discursos literarios**, en aras de medir mejor la comprensión discursiva. Demás sugerencias, en el cuadro mismo.

4.3. Firma del experto:



(nombre del experto)

DNI: 16453382 Teléfono N° 947816128

4.4. Fecha de evaluación: día/mes/año

IV. Certificado de validación

4.1. Datos del experto:

Nombre y apellidos	Lucy María Calero Nuñez
Centro laboral	Universidad Santo Toribio de Mogrovejo
Título profesional	Educación Secundaria: Lengua y Literatura
Grado académico y mención	Dra. En Ciencias de la educación
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Otros estudios (opcional)	

4.2. Conclusión general:

En instrumento cumple con los requisitos necesarios para aplicar a los estudiantes quinto grado de secundaria y diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia literaria de estudiantes.

4.3. Firma del experto:



Lucy María Calero Nuñez
(nombre del experto)

DNI16706448 Teléfono N°97999878

4.4. Fecha de evaluación: 21/10/2021

IV. Certificado de validación

IV.1.

Datos del experto:

Nombre y apellidos	Romy Mariel Palacios Diaz
Centro laboral	Universidad Tecnológica del Perú
Título profesional	Licenciada en Educación
Grado académico y mención	Maestra en Ciencias de la educación con mención en Investigación y Docencia
Institución donde lo obtuvo (opcional)	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Otros estudios (opcional)	

IV.2.

Conclusión general:

Instrumento apto para aplicación.

IV.3.

Firma del experto:



Mtra. Romy Mariel Palacios Diaz

DNI 42256217. Teléfono N° 942267306

IV.4.

Fecha de evaluación: 29/10/2021

Anexo 3: Propuesta didáctica con enfoque semiótico mediado por TIC

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1wmTvbHp2H6axtm_mTrjLJV3FWYFyA-Rj?usp=sharing

Anexo 4: Juicio de expertos para evaluar la propuesta didáctica

INDICADORES / ÍTEMS	CATEGORÍAS					OBSERVACIÓN/ SUGERENCIAS
	5	4	3	2	1	
Cualidades básicas de la propuesta - proyectividad						
1. Pertinencia (adecuada al contexto y a las características del estudiante).	5					
2. Relevancia (importante desde el punto de vista teórico y práctico).		4				
3. Originalidad (poco estudiado).		4				
4. Viabilidad (según la proyectividad, el desarrollo de la propuesta será un éxito).		4				
Claridad						
5. Justificación consistente para el desarrollo de la propuesta.	5					
6. Lenguaje empleado.	5					
7. Propósito.	5					
Consistencia teórica						
8. Las bases científicas presentadas a manera de síntesis.	5					
9. El modelo teórico sintetiza la propuesta (síntesis gráfica) y es coherente con las bases científicas seleccionadas.		4				
10. Las actividades de aprendizaje, garantiza el logro del propósito esperado.		4				
Calidad técnica						
11. Estructura técnica básica de la propuesta.		4				
12. Coherencia interna entre los componentes de la propuesta.	5					
Metodología						
13. Explícita y orientada a lograr el propósito esperado.	5					
Extensión						
14. El programa es específico y abarca un aspecto limitado del problema.		4				
Evaluabilidad						
15. Objetivos explícitos y evaluables de la propuesta.	5					
16. La evaluación descrita es fácil de materializarse.	5					
Puntaje parcial.	45	28				
Puntuación total.	73					
Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 80] x 100= 91.3						

Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta académica, está observada.		La propuesta académica, requiere algunos reajustes para su aplicación.		La propuesta académica, está apta para su aplicación.
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

Veredicto final

La propuesta académica, está apta para su aplicación.

Chiclayo, 01 de diciembre del 2021



Lucy María Calero Núñez
(Nombre del experto)

DNI: 16706448 Teléfono N° 979999878

INDICADORES / ÍTEMS	CATEGORÍAS					OBSERVACIÓN/ SUGERENCIAS
	5	4	3	2	1	
Cualidades básicas de la propuesta - proyectividad						
1. Pertinencia (adecuada al contexto y a las características del estudiante).	5					
2. Relevancia (importante desde el punto de vista teórico y práctico).		4				
3. Originalidad (poco estudiado).		4				
4. Viabilidad (según la proyectividad, el desarrollo de la propuesta será un éxito).	5					
Claridad						
5. Justificación consistente para el desarrollo de la propuesta.	5					
6. Lenguaje empleado.	5					
7. Propósito.	5					
Consistencia teórica						
8. Las bases científicas presentadas a manera de síntesis.	5					
9. El modelo teórico sintetiza la propuesta (síntesis gráfica) y es coherente con las bases científicas seleccionadas.		4				
10. Las actividades de aprendizaje, garantiza el logro del propósito esperado.		4				
Calidad técnica						
11. Estructura técnica básica de la propuesta.	5					
12. Coherencia interna entre los componentes de la propuesta.	5					
Metodología						
13. Explícita y orientada a lograr el propósito esperado.	5					
Extensión						
14. El programa es específico y abarca un aspecto limitado del problema.		4				
Evaluabilidad						
15. Objetivos explícitos y evaluables de la propuesta.	5					
16. La evaluación descrita es fácil de materializarse.	5					
Puntaje parcial.	5	2				
	5	0				
Puntuación total.	75					
Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 80] x 100= 93.8						

Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta académica, está observada.		La propuesta académica, requiere algunos reajustes para su aplicación.		La propuesta académica, está apta para su aplicación.
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

Veredicto final

La propuesta académica, está apta para su aplicación.

Chiclayo, 01 de diciembre del 202*



Carmen Elena Cabrera

DNI: 17521765 Teléfono N° 970205249

INDICADORES / ÍTEMS	CATEGORÍAS					OBSERVACIÓN / SUGERENCIAS
	5	4	3	2	1	
Cualidades básicas de la propuesta - proyectividad						
1. Pertinencia (adecuada al contexto y a las características del estudiante).		4				
2. Relevancia (importante desde el punto de vista teórico y práctico).	5					
3. Originalidad (poco estudiado).		4				
4. Viabilidad (según la proyectividad, el desarrollo de la propuesta será un éxito).	5					
Claridad						
5. Justificación consistente para el desarrollo de la propuesta.			3			
6. Lenguaje empleado.			3			
7. Propósito.	5					
Consistencia teórica						
8. Las bases científicas presentadas a manera de síntesis.		4				
9. El modelo teórico sintetiza la propuesta (síntesis gráfica) y es coherente con las bases científicas seleccionadas.	5					
10. Las actividades de aprendizaje, garantiza el logro del propósito esperado.				2		
Calidad técnica						
11. Estructura técnica básica de la propuesta.			3			
12. Coherencia interna entre los componentes de la propuesta.			3			
Metodología						
13. Explícita y orientada a lograr el propósito esperado.			3			
Extensión						
14. El programa es específico y abarca un aspecto limitado del problema.		4				
Evaluabilidad						
15. Objetivos explícitos y evaluables de la propuesta.	5					
16. La evaluación descrita es fácil de materializarse.		4				
Puntaje parcial.	30	16	15	2		
Puntuación total.	63					
Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 80] x 100= 78,75 %						

Escala de valoración

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta académica, está observada.			La propuesta académica, requiere algunos reajustes para su aplicación.	La propuesta académica, está apta para su aplicación.
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

Veredicto final

La propuesta académica, está apta para su aplicación.

Chiclayo, 01 de diciembre del 2021

Mgtr. Verónica Chumacero A.
DNI: 40573887 Teléfono: 948315709