

Impacto de una secuencia didáctica basada en textos narrativos en el desarrollo de las competencias literaria y ambiental en estudiantes de secundaria

Impact of a Didactic Sequence Based on Narrative Texts on the Development of Literary and Environmental Competencies in Secondary School Students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2438>

 Ólfr Guzmán Méndez^{1*}
<https://orcid.org/0009-0004-3248-983X>

 María Ventura García²
<https://orcid.org/0009-0002-5911-7580>

 Leonido Rosario Peña³
<https://orcid.org/0009-0007-6965-858X>

 Yendry Marius Rojas Ynfante⁴
<https://orcid.org/0009-0000-8982-6201>

1. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Grupo de Investigación Ciencias, Comunicación y Formación Docente; Orcid: 0009-0004-3248-983X; olfir.guzman@isfodosu.edu.do
2. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Grupo de Investigación Ciencias, Comunicación y Formación Docente; Orcid: 0009-0002-5911-7580; maria.ventura@isfodosu.edu.do
3. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Grupo de Investigación Ciencias, Comunicación y Formación Docente; Orcid: 0009-0007-6965-858X; leonido.rosario@isfodosu.edu.do
4. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Grupo de Investigación Ciencias, Comunicación y Formación Docente; Orcid: 0009-0000-8982-6201; 201930259@issu.edu.do

* Ólfr Guzmán Méndez, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Grupo de Investigación Ciencias, Comunicación y Formación Docente; Orcid: 0009-0004-3248-983X; Av. Presidente Antonio Guzmán Fernández Km. 5½, Santiago de Los Caballeros, República Dominicana. olfir.guzman@isfodosu.edu.do

Para citar este artículo: Guzmán Méndez, Ó., Ventura García, M.^a, Rosario Peña, L. y Rojas Ynfante, Y. M. (2027). Impacto de una secuencia didáctica basada en textos narrativos en el desarrollo de las competencias literaria y ambiental en estudiantes de secundaria. *Papeles*, 19(37), e2438. <https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2438>

Recibido: 17 de marzo de 2026
Aprobado: 2 de julio de 2026
Publicado: 19 de agosto de 2026

Versión aprobada por pares



Resumen

Palabras clave

Lectura; competencia
literaria; educación
ambiental; ecocuentos;
ecocrítico

Introducción: Con el cambio climático, el calentamiento global y la contaminación de agua, aire y suelos, es necesario abogar por la educación para el desarrollo sostenible (EDS), ya que permite a las personas desarrollar habilidades para favorecer el medioambiente, la criticidad y la sensibilidad humana; sin embargo, deben diseñarse e implementarse actividades secuenciadas que se orienten estos propósitos. Por ello, surge la interrogante ¿en qué medida la implementación de una secuencia didáctica de textos narrativos puede mejorar la competencia literaria y ambiental? Para conocer su impacto, se buscaba verificar en qué medida la implementación de la secuencia didáctica de textos narrativos contribuye al desarrollo de estas habilidades en alumnos de segundo de secundaria.

Metodología: La investigación se desarrolló con un enfoque mixto, diseño cuasiexperimental y alcance correlacional. La población estuvo compuesta por grupos íntactos (un grupo experimental y un grupo control de 15 estudiantes y 17 estudiantes respectivamente) del Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal, de la comunidad de La Joya, San Francisco de Macorís, República Dominicana. Se usaron la observación y la encuesta como técnicas de recolección de información a través de dos cuestionarios, un diario de campo y una rúbrica analítica. La intervención se realizó con una secuencia didáctica socioformativa que tuvo como base los ecocuentos. Luego del posttest, se aplicó el ANOVA mixto, la prueba de Levene y de Shapiro-Wilk.

Resultados y Discusión: Se evidenció una mejora en el grupo experimental en los niveles de ambas competencias, de forma cuantitativa y cualitativa, luego de la intervención didáctica. **Conclusiones:** El ANOVA mixto y las observaciones sistematizadas demostraron que la secuencia didáctica fue la causante de la mejora de las habilidades en estos alumnos.

Abstract

Keywords

Reading; literary competence;
environmental education;
environmental narratives;
ecocritical

Introduction: In the context of climate change, global warming, and pollution affecting water, air, and soil, it is essential to promote Education for Sustainable Development (ESD), as it fosters skills that enhance environmental care, critical thinking, and human sensitivity. However, this requires the design and implementation of sequenced educational activities aligned with these goals. This study investigates the extent to which the implementation of a didactic sequence based on narrative texts can improve students' literary and environmental competence. The objective was to evaluate the impact of the sequence on the development of these abilities in eighth-grade students (second year of secondary school).

Methodology: The study employed a mixed-methods approach, a quasi-experimental design, and a correlational scope. The population consisted of intact groups (an



experimental group and a control group comprising 15 and 17 students, respectively) from *Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal*, located in the community of La Joya, San Francisco de Macorís, Dominican Republic. Observation and survey techniques were used for data collection through two questionnaires, a field diary, and an analytical rubric. The intervention was implemented through a socio-formative instructional sequence based on eco-stories. Following the administration of the post-test, a mixed ANOVA, Levene's test, and Shapiro–Wilk test were conducted. **Results and discussion:** The results revealed a significant improvement in the experimental group's literary and environmental competence, both quantitatively and qualitatively. **Conclusion:** The mixed ANOVA and the systematic observations demonstrated that the didactic sequence was the cause of the improvement of skills in these students.

1. Introducción

El mundo actual demanda ciudadanos con formación integral capaces de responder de manera crítica y creativa a los retos sociales y ambientales que afectan el planeta. Para ello, la educación para el desarrollo sostenible (EDS), promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), plantea la necesidad de dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan tomar decisiones responsables en favor del medioambiente. Este enfoque integral favorece el desarrollo de competencias diversas, entre ellas, la competencia ambiental, por su vínculo directo con la sostenibilidad, y la competencia literaria, por su papel en la criticidad, la sensibilidad y el compromiso humano.

La literatura, en particular, los textos narrativos con tema ecológico, constituye un recurso pedagógico idóneo para articular ambas competencias. La ecocrítica, corriente que estudia las representaciones de la naturaleza en la literatura, ha demostrado que los relatos literarios pueden ser un medio eficaz para sensibilizar a los estudiantes y fomentar actitudes de responsabilidad ambiental (Martos García, 2021; Martos García y Núñez Molina, 2023). Así, la implementación de secuencias didácticas basadas en narrativas ambientales ofrece la posibilidad de desarrollar simultáneamente la apreciación estética y la conciencia ecológica.

Las investigaciones recientes confirman este potencial. Aguilar (2022) evidenció que la literatura, trabajada desde un enfoque ecocrítico, fortalece tanto la competencia literaria como la ambiental mediante propuestas pedagógicas articuladas. De manera similar, Aparicio Torres y Domínguez Hernández (2023) mostraron que la selección de textos narrativos con tema medioambiental en la clase de Lengua y Literatura contribuye a la comprensión lectora y a la formación de una conciencia ecológica. Por su parte, Arango Ruiz (2020) implementó una secuencia didáctica en educación superior que generó avances cognitivos, conductuales y actitudinales hacia la sostenibilidad, así como confirmó la pertinencia de integrar literatura y educación ambiental en el currículo.

Desde la visión de la ecocrítica, la educación literaria puede fundamentarse como una estrategia efectiva para promover la competencia ambiental mediante el análisis de las relaciones entre sociedad y naturaleza presentes en los textos. Esta propuesta fomenta una formación interdisciplinaria que vincula la interpretación literaria con la conciencia ecológica y la valoración



del patrimonio cultural. Al respecto, Martos García (2021) afirma que “las lecturas ecológicas articulan educación medioambiental, educación literaria y patrimonio cultural como ejes inseparables para afrontar los desafíos de la crisis ambiental” (p. 50), lo que demuestra la relevancia de integrar enfoques ecocríticos en la enseñanza de la literatura para sostener simultáneamente las competencias literarias y ambientales.

La ecocrítica favorece la interpretación reflexiva que permite a los estudiantes comprender las representaciones de la naturaleza presentes en las obras literarias y cuestionar su relación con el entorno. A través de este modelo, la literatura trasciende su función estética para convertirse en un espacio de sensibilización y comprensión de los desafíos ambientales contemporáneos. En este sentido, Campos-F-Fígares y García-Rivera (2017) sostienen que “la ecocrítica permite a los jóvenes aprender a leer la naturaleza en los textos literarios y modificar su mirada sobre el mundo que los rodea” (p. 96). De esta manera, se fomenta la educación de ciudadanos más comprometidos y conscientes de las necesidades de sus comunidades.

En continuidad, las lecturas de ecocuentos permiten un reconocimiento más amplio de la interacción entre literatura, cultura y medioambiente. A propósito, Martos García y Núñez Molina (2023) sostienen que “las ecoficciones y las lecturas ecocríticas permiten visibilizar las sabidurías ancestrales y la memoria biocultural presentes en los textos literarios” (p. 130). Por esto, esta metodología crea posibilidades formativas inclinadas hacia la valoración, la preservación y el cuidado de la naturaleza.

Con estos planteamientos, la competencia literaria se configura desde la movilización de habilidades críticas, éticas e interculturales que permiten conocer perspectivas distintas, comunicar situaciones complejas y crear nuevos ideales del mundo. Por ello, Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena (2023) proponen que la educación literaria puede promover el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación del mundo, el pensamiento lógico-crítico y la actuación responsable ante los desafíos globales.

En este contexto, las investigaciones previas demuestran que una secuencia didáctica mediada por textos literarios puede fortalecer las competencias literaria y ambiental. No obstante, en República Dominicana, aunque las adecuaciones curriculares actuales promueven la educación ambiental e incluyen componentes de la competencia literaria, persisten desafíos en su implementación, en especial, en la integración efectiva en la práctica áulica. Ogando (2022) advierte que las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Lengua y Literatura no suelen enfocarse en el desarrollo de la competencia literaria ni en la valoración estética de los textos, lo que limita su alcance formativo.

En respuesta a esta realidad, este artículo expone los resultados de uno de los objetivos específicos de una investigación realizada en un centro educativo rural de San Francisco de Macorís, República Dominicana, con estudiantes de segundo grado de secundaria durante el año escolar 2024-2025. El estudio, en general, buscaba analizar los aportes de una secuencia didáctica de textos narrativos en el desarrollo de la competencia literaria y la competencia ambiental. También se presentan y discuten los hallazgos vinculados al segundo propósito: verificar en qué medida la implementación de la secuencia didáctica contribuye al fortalecimiento de ambas competencias.



Difundir el impacto de esta intervención pedagógica reviste gran importancia, pues revela una experiencia educativa positiva en un contexto rural y ofrece una estrategia replicable que puede enriquecer la práctica docente. De igual forma, aporta a la consolidación de habilidades lectoras, la formación literaria, la educación ambiental y el desarrollo sostenible desde una perspectiva interdisciplinar.

En ese sentido, las propuestas de mejora se orientan hacia el diseño de secuencias didácticas integradas, capaces de articular textos narrativos de tema ecológico con estrategias metodológicas que potencien simultáneamente la comprensión literaria y la reflexión ambiental. Este planteamiento requiere una formación docente especializada en enfoques ecocríticos, que permita a los profesores de Lengua y Literatura reconocer la doble dimensión estética y ambiental de los textos, así como la incorporación de instrumentos de evaluación formativa que midan de manera conjunta la sensibilidad literaria y la conciencia ecológica. Para reforzar la pertinencia cultural y el sentido de identidad, se recomienda, además, el aprovechamiento de recursos literarios locales, en particular, obras dominicanas y caribeñas con contenido ambiental.

Desde el punto de vista de la aplicación práctica, se sugiere una revisión curricular que integre explícitamente las competencias literaria y ambiental en las programaciones de Lengua y Literatura, acompañada de la elaboración de guías docentes que orienten el trabajo con narrativas ambientales en el aula. Asimismo, resulta pertinente replicar la experiencia en distintos contextos escolares tanto rurales como urbanos, para validar la estrategia y generar evidencia comparativa. La difusión de los resultados en comunidades educativas y revistas pedagógicas permitirá consolidar la propuesta como una estrategia transferible, mientras las alianzas interdisciplinarias con ciencias naturales y educación ambiental fortalecerán la mirada integral y sostenible del proyecto.

2. Metodología

Esta investigación fue de enfoque mixto y diseño cuasiexperimental, debido a la necesidad de recopilar y analizar tanto datos cualitativos como cuantitativos para verificar el impacto de una secuencia didáctica para el desarrollo de competencias. El tipo de diseño respondió a que los participantes no se asignaron de manera aleatoria, sino que eran grupos intactos de segundo grado de secundaria. El grupo control estuvo conformado por 17 alumnos, mientras el grupo experimental contó con 15 estudiantes del Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal de la comunidad de La Joya, San Francisco de Macorís, República Dominicana. En este último, se implementó una secuencia didáctica basada en textos narrativos de cuatro semanas y un día con el propósito de verificar si esta tenía un impacto en la mejora de la competencia literaria y ambiental de los discentes. Todo para responder a la pregunta de investigación ¿en qué medida la implementación de la secuencia didáctica de textos narrativos con tema medioambiental contribuye al desarrollo de la competencia y ambiental de los estudiantes de segundo de secundaria? A pesar de que la muestra no fue probabilística, se aplicaron pruebas inferenciales para identificar patrones y tendencias, además de servir como modelo replicable en contextos educativos similares.

Por otro lado, este estudio contó con dos hipótesis. La primera, la nula (H_0), donde no existía interacción significativa entre el tiempo y el grupo en las medias de los puntajes de la competencia



literaria. La segunda, la alternativa (H_1), donde existía una interacción significativa entre el tiempo y el grupo en las medias de los puntajes de la competencia literaria.

2.1. Técnicas

Las técnicas empleadas fueron la observación y la encuesta. La primera, para recopilar informaciones a inicios, durante y término del experimento. La segunda, para datos directos de los alumnos.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos fueron cuatro. El primero, un cuestionario para medir la competencia literaria. Este fue diseñado a partir de la batería de competencia literaria (BCL) de Mínguez y Benllieure (2015), que contó con 52 ítems para evaluar conceptos, procedimientos y actitudes hacia la literatura. La validez de su contenido se realizó mediante juicios de expertos, que alcanzó un coeficiente V de Aiken de 1,00 y arrojó consenso en pertinencia, claridad y coherencia. Sobre su fiabilidad, la subescala dicotómica de conocimientos obtuvo un alfa de Cronbach de 0,73, considerado adecuado. Los ítems tipo Likert, en cambio, orientados a percepciones y actitudes, no fueron incluidos en el cálculo por limitaciones metodológicas, aunque se conservaron por su relevancia conceptual y función complementaria respecto a la medición cognitiva. De igual manera, estos ítems de carácter actitudinal recibieron un tratamiento independiente a través de estadística descriptiva exploratoria: se organizaron sus datos, se calcularon promedios individuales y se obtuvieron puntuaciones globales por estudiantes en los dos momentos de la intervención. Luego, se calculó la media y, posteriormente, se transformaron valores en una escala de 0 a 100 para interpretarlos. En el índice general de la competencia literaria, el 80 % correspondió al conocimiento literario y el 20 % a lo actitudinal ($IG+0,80C+0,20A$).

El segundo instrumento fue una prueba para la competencia ambiental de 31 ítems, la cual partió de la escala de conciencia ambiental creada por Laso Salvador et al. (2019) y consideró conceptos (dimensión cognitiva), procedimientos (dimensión conativa) y actitudes hacia el medioambiente (dimensiones afectiva y activa). Su validez se confirmó a través de juicio de expertos, con un coeficiente V de Aiken de 1,00, que alcanzó un consenso. De igual modo, se aplicó el alfa de Cronbach en las dimensiones de conocimiento, pero se obtuvo un valor bajo. Esto pudo deberse a la heterogeneidad de los contenidos y los aspectos dicotómicos de sus ítems. Por esa razón, al igual que la dimensión actitudinal de la competencia literaria, se realizó un análisis estadístico descriptivo-exploratorio.

El tercer instrumento fue un diario de campo y el cuarto una rúbrica analítica. Esta última se construyó para evaluar una secuencia didáctica socioformativa y consideró los niveles de desempeño planteados por Tobón Tobón (2017): preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Los criterios considerados para evaluarse con la rúbrica fueron identificación de la secuencia, problema significativo del contexto, competencias, contenidos, actividades con mediación docente, actividades de aprendizaje autónomo, estrategias didácticas, articulación del ecocuento, evaluación, metacognición, recursos y normas de trabajo.



2.3. Procedimiento

En una primera fase, se solicitó un permiso al director del Distrito Educativo 07-06, San Francisco de Macorís, para autorizar la ejecución del estudio. Luego, se remitió la autorización al director del Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal, comunidad de La Joya, para contar con su anuencia. Posteriormente, con el propósito de desarrollar el proceso de investigación de manera ética y responsable, se realizó una inducción a la comunidad educativa y alumnos de los grupos experimental y control para garantizar el acceso a la información y que pudieran realizar preguntas sobre el estudio. De igual manera, se solicitó el consentimiento a través de distintos documentos. El primero con el fin de confirmar el tipo de información recibida por los participantes en la inducción y sus derechos (preguntar, participación voluntaria, voluntad de retirarse si lo deseaban, no contemplación de remuneración económica, protección de datos y confidencialidad). Además, se diseñarán dos asentimientos: uno en la aplicación del cuestionario autoadministrado para la competencia literaria y otro para la ambiental.

En ese mismo orden, se realizó un asentimiento con el objeto de solicitar la autorización voluntaria de los discentes para la toma de fotos y videos, y así documentar la experiencia. Con el objetivo de preservar la identidad e integridad de los participantes, se les informó que se censurarían sus rostros. Tampoco se les solicitó sus nombres. No obstante, en la administración de los pre- y postest, se les invitó a numerar para identificar las pruebas de cada sujeto de los grupos experimental y control. Esto favoreció el establecimiento de los cambios en una fase inicial y de término de la implementación de la secuencia.

Por otra parte, se diseñaron los cuestionarios autoadministrados, los cuales fueron evaluados y retroalimentados por expertos. Las pruebas de competencia literaria y ambiental fueron validadas por expertos nacionales del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), del área de literatura, biología y educación ambiental. El cuestionario para la competencia literaria fue validado por el creador de la BCL, Xavier Mínguez.

En una segunda fase, se aplicaron los pretest de competencia literaria y ambiental tanto al grupo control como al grupo experimental para establecer sus niveles iniciales. Luego, se observaron los resultados diagnósticos del grupo experimental y se identificaron aquellos aspectos de las competencias que necesitaban reforzarse.

Por otra parte, en una tercera fase, se construyó una secuencia didáctica de cuatro semanas y un día, que siguió el enfoque socioformativo planteado por Tobón Tobón et al. (2010). Este fue idóneo porque no se centra en aprender contenidos, sino en desarrollar habilidades para actuar ante la vida. Antes del diseño de la secuencia, se realizó una reunión con el grupo experimental para seleccionar en mutuo acuerdo un problema que afectara su contexto, que contribuyera a la formación integral y que pudiera abordarse desde la asignatura de Lengua Española. El problema significativo fue la contaminación del río Bijao, el cual afecta, principalmente, a la comunidad que lleva su nombre y es el lugar donde reside la mayoría de los estudiantes. Luego, se seleccionaron los siguientes textos con temas medioambientales:

La primera semana de la secuencia didáctica tuvo como eje vertebrador el cuento “El hombre grama”, para sensibilizar a los estudiantes sobre las acciones humanas que contribuyen al detrimento del medioambiente y fomentar la conciencia ecológica. La segunda, el cuento “El clima, mi amigo”, ya que el cambio climático y el calentamiento global fueron temas de interés que



salieron a relucir en el proceso de selección del problema. En la tercera y cuarta semana, el cuento “El río que pidió ayuda” porque aborda el problema central de la secuencia.

Tabla 1. *Ecocuentos mediadores de la secuencia didáctica de textos narrativos*

Texto	Problema	Autor	Año	País	Responsable de publicación
“El hombre grama”	Acciones que afectan el medioambiente	Luis Martín Gómez	2010	República Dominicana	Editora Búho/Mar de Tinta
“El clima, mi amigo”	Cambio climático y calentamiento global	Yader Prado y Zenelia Castañeda	2014	Nicaragua	Cruz Roja Nicaragüense
“El río que pidió ayuda”	Contaminación de los ríos	Programa Saneamiento de Panamá	2017	Panamá	Ministerio de Salud (MINSA) de Panamá

Fuente: elaboración propia.

En otro orden, la cuarta fase consistió en la evaluación e implementación progresiva de la secuencia. Antes, las actividades semanales fueron evaluadas por docentes del ISFODOSU, quienes emplearon la rúbrica analítica para verificar si las actividades cumplían con los objetivos y si se orientaban al desarrollo de la competencia literaria y ambiental.

Durante la implementación, los investigadores llevaron un registro sistemático en el diario de campo. En las observaciones, se identificaron fortalezas y debilidades de cada semana, las cuales se utilizaron para mejorar las actividades posteriores. También se registraron observaciones que evidencian posibles aprendizajes o el desarrollo de las competencias literaria y ambiental. La secuencia se implementó a lo largo de 42 horas de clase, equivalentes a 1890 minutos, distribuidos en 16 días durante un periodo de cuatro semanas y un día.

En la quinta fase, se aplicó el postest a los grupos experimental y control. Los resultados se clasificaron y codificaron de forma cuantitativa. Luego, se tabularon en Excel y se exportaron al programa SPSS para la realización de los análisis correspondientes y la elaboración de gráficos. De igual modo, para comprobar si la implementación de la secuencia contribuyó a la mejora de las habilidades literarias y ambientales, se aplicó el ANOVA (por sus siglas en inglés) mixto, la prueba *t* para muestras independientes, la prueba de Levene para igualdad de varianzas y la prueba de Shapiro-Wilk. Finalmente, se revisaron las observaciones del diario de campo, se codificaron, se analizaron de manera deductiva y se procedió a presentar los hallazgos.

Resultados y discusión

3.1. Resultados cuantitativos

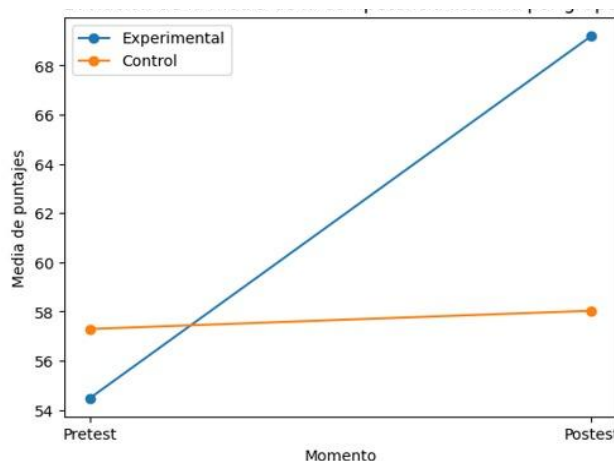
La tabla 2 muestra la evolución de los resultados pre- y postest de la competencia literaria en los grupos experimental y control. En esta se evidencia que ambos grupos tuvieron avances. Sin embargo, el grupo que recibió la intervención pedagógica obtuvo una media de 69,2, que refleja una puntuación mayor.



Tabla 2. *Evolución de la media en el transcurso de la intervención*

Grupo	Momento	Media	Desviación estándar
Experimental	Pretest	54,4725	12,8835
Experimental	Postest	69,20000	9,19459
Control	Pretest	57,29140	13,9199
Control	Postest	58,0320	14,4771

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. *Evolución de la media del puntaje en competencia literaria por grupos.*

Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra el cambio de puntuación del grupo control y el grupo experimental en dos momentos clave de la investigación: en el pretest y en el postest de la competencia literaria. Sobre el grupo control es evidente un leve incremento porque se muestra un tránsito entre 57,29140 (pretest) y 58.0 (postest), que refleja una mejora de un punto. Esto evidencia que, como en este grupo no se implementó la secuencia, el desarrollo de la competencia literaria fue limitado.

Por otra parte, el grupo experimental muestra un avance significativo respecto a los puntos. Se aprecia que en el pretest tuvo una puntuación de 54,47, mientras en el postest de 69.2. Este incremento revela una mejora de 14,73 puntos, los cuales se traducen en que la implementación de la secuencia didáctica basada en textos narrativos con enfoque socioformativo tuvo un impacto positivo en su competencia literaria.

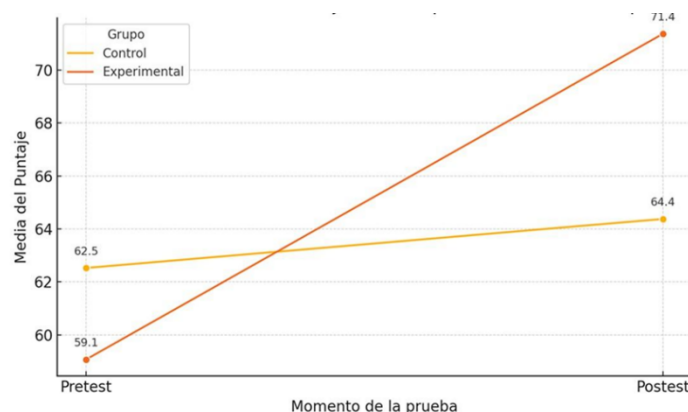
Tabla 3. *Evolución de la media en el transcurso de la intervención*

Grupo	Momento	Media	Desviación estándar
Experimental	Pretest	59,1	9,98
Experimental	Postest	71,4	9,96
Control	Pretest	62,5	9,17
Control	Postest	64,4	10,42

Nota: evolución pre y post de la competencia ambiental en el grupo experimental y control.

Fuente: elaboración propia.



Figura 2. *Evolución de la media del puntaje en competencia ambiental por grupos.*

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la competencia ambiental, se aprecia que el grupo control muestra un ligero aumento en su media, lo cual puede establecerse porque hay un incremento de 62,5 hasta 64,4. Sin embargo, esto solo representa lo equivalente a 1,9 puntos, es decir, que el grupo control, sin tener intervención pedagógica, tuvo un desarrollo limitado de esta habilidad.

En otro orden, con el grupo experimental ocurre algo distinto: puede evidenciarse un incremento considerable en su media (de 59,1 en el pretest a 71,4 en el postest), lo que apunta a un aumento de 12,3 puntos. Esta es una muestra fehaciente de que la implementación de la secuencia didáctica tuvo un impacto significativo en la competencia ambiental.

Si bien los análisis descriptivos permiten observar tendencias favorables en el grupo experimental tras la implementación de la secuencia didáctica, estos resultados no son suficientes por sí solos para establecer conclusiones de tipo inferencial. Por ello, para evaluar la efectividad de la intervención implementada en el grupo experimental, se realizaron diversos análisis estadísticos orientados a determinar si existieron diferencias significativas en el desempeño entre los grupos experimental y control, así como en los cambios ocurridos antes y después de la intervención. Inicialmente, se verificó la equivalencia de los grupos en la medición de pretest, analizando la normalidad de los datos, la homogeneidad de varianzas y la diferencia de medias. Posteriormente, se aplicó un análisis de varianza con medidas repetidas (ANOVA mixto) para identificar efectos atribuibles al tiempo (pretest y postest), al grupo (experimental vs. control) y a la interacción entre ambos factores. Este enfoque permitió valorar no solo el impacto global del tratamiento, sino también su efecto diferencial en comparación con un grupo que no recibió la intervención.

3.1.1. Aplicación de la prueba ANOVA mixto

Para evaluar la efectividad de la intervención, se aplicó un análisis de varianza con medidas repetidas (ANOVA mixto), que buscaba identificar efectos atribuibles al tiempo (pre- y postest) en los grupos experimental y control. Antes de hacerlo, se verificó que cumpliera con supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas, independencia entre sujetos y emparejamiento de las mediciones. No se aplicaron correcciones por esfericidad debido a que se trataba de un factor intrasujetos con dos niveles (pretest y postest). A continuación, se muestra el análisis.



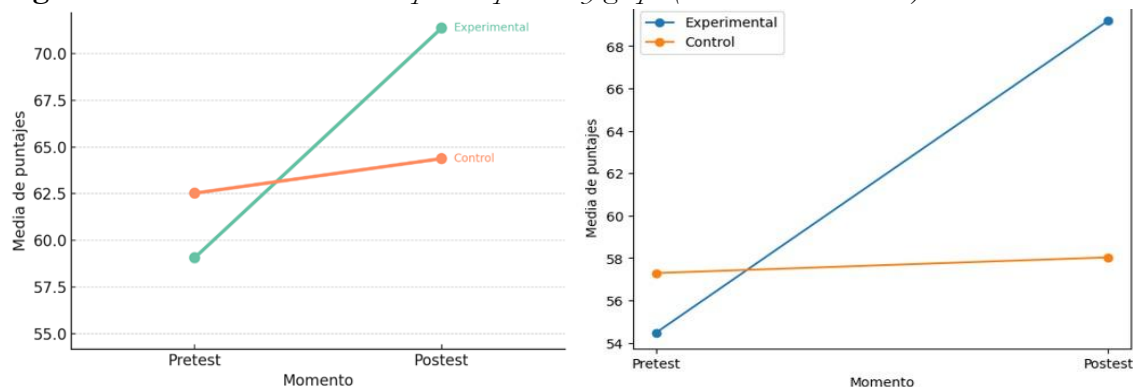
Tabla 4. Pruebas de efectos intrasujetos (Medida: MEASURE_1)

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
TIEMPO	Esfericidad asumida	926,179	1	926,179	20,654	<0,001	0,416	20,654	0,992
	Greenhouse-Geisser	926,179	1,000	926,179	20,654	<0,001	0,416	20,654	0,992
	Huynh-Feldt	926,179	1,000	926,179	20,654	<0,001	0,416	20,654	0,992
	Límite inferior	926,179	1,000	926,179	20,654	<0,001	0,416	20,654	0,992
TIEMPO * @2.Grupo	Esfericidad asumida	757,288	1	757,288	16,888	<0,001	0,368	16,888	0,978
	Greenhouse-Geisser	757,288	1,000	757,288	16,888	<0,001	0,368	16,888	0,978
	Huynh-Feldt	757,288	1,000	757,288	16,888	<0,001	0,368	16,888	0,978
	Límite inferior	757,288	1,000	757,288	16,888	<0,001	0,368	16,888	0,978
Error(TIEMPO)	Esfericidad asumida	1300,413	29	44,842					
	Greenhouse-Geisser	1300,413	29,000	44,842					
	Huynh-Feldt	1300,413	29,000	44,842					
	Límite inferior	1300,413	29,000	44,842					

^a Se ha calculado utilizando alpha = 0,05.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 evidencia la significatividad del tiempo ($F = 20,654$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,416$) y su interacción con el grupo ($F = 16,888$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,368$). Estos resultados revelan que los puntajes fueron diferentes entre los grupos a lo largo del tiempo, lo que muestra el gran efecto de la aplicación de la secuencia. Lo anterior sugiere que el cambio de puntajes entre el pre- y postest dependió del grupo, evidencia de que el efecto de la intervención fue distinto en los alumnos del grupo experimental en comparación con el grupo control. En otras palabras, la implementación de la secuencia didáctica de textos narrativos mejoró el desempeño de los discentes intervenidos. Por otro lado, la figura 3 evidencia la evolución del rendimiento por competencia y grupo de los alumnos en dos momentos relevantes: pretest y postest.

Figura 3. Evolución del rendimiento por competencia y grupo (ambiental vs. literaria).

La figura 3 ilustra un patrón evidente de la mejora de las competencias en el grupo experimental frente al grupo control. Puede apreciarse una gran diferencia en la competencia literaria, donde la pendiente de la línea del grupo experimental es más pronunciada, lo que muestra una mejora significativa en el desempeño luego de la intervención; en el caso de la ambiental, fue moderada. Si bien esto sugiere un impacto positivo de la secuencia didáctica, es necesario hacer un respaldo para garantizar un grado de confianza, los efectos y la solidez de los hallazgos. Para contribuir a esto, a continuación, se presenta la potencia observada en las habilidades literarias.

Tabla 5. *Potencia observada en la competencia literaria*

	2. Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
5. Pretest Lit	1	15	54,472	12,883	3,326
	2	16	57,291	13,919	3,4799
6. Posttest Lit	1	15	69,200	9,194	2,374
	2	16	58,032	14,477	3,619

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 evidencia que la potencia del tiempo tiene un valor de 00,992, mientras la interacción tiempo $\times$ grupo de 00,978. Esto indica que los valores superaron el límite sugerido de 0,80 y que el diseño del estudio tuvo una alta capacidad para detectar efectos significativos. Asimismo, sugiere una alta probabilidad de detectar efectos reales y otorga solidez a las conclusiones obtenidas.

Por otro lado, en la tabla 6 puede apreciarse el comportamiento en las medias de la competencia ambiental de los grupos experimental y control.

Tabla 6. *Estadísticas de grupos en función de la competencia ambiental*

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pretest-100	1	15	56,625	10,912	2,817
	2	16	62,281	9,340	2,335
Posttest-100	1	15	69,625	11,205	2,893
	2	16	62,578	10,818	2,704

Fuente: elaboración propia.

Los resultados presentados en la tabla 6 evidencian que en el pretest el grupo 2 (control) partía de una media superior ($M = 62,28$) en comparación con el grupo experimental ($M = 56,63$), lo que indica una desventaja inicial para este último. Sin embargo, tras la intervención, en el posttest se observa un cambio positivo en el comportamiento de los grupos.

El grupo experimental mostró un gran aumento, lo cual se refleja en una media de 69,63. En cambio, el control mantuvo su estabilidad ($M = 62,58$). Lo anterior se ve reflejado de manera clara en la figura 3, donde se observa que el curso intervenido tiene una tendencia ascendente elevada.

En conjunto, las informaciones de las tablas muestran el efecto positivo en el grupo que recibió la implementación de la secuencia didáctica de textos narrativos. Por otro lado, los resultados de los



índices globales de la competencia literaria y ambiental confirman que la implementación de la secuencia didáctica de textos narrativos mejoró significativamente ambas habilidades. En la literaria, como se ve en la tabla 6, hay diferencias notables entre los grupos.

Tabla 7. *Índice global de la competencia literaria*

Grupo	N	IG Pretest	IG Posttest
Experimental	15	53,65	68,13
Control	16	55,41	54,96

Nota: índice global de la competencia literaria de los grupos experimental y control.

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior refleja que el grupo experimental mostró un incremento importante en su puntuación a diferencia del grupo control. Esto implica que la intervención pedagógica provocó un cambio positivo en el grupo experimental. Por otro lado, la tabla 8 revela un efecto similar en la competencia ambiental.

Tabla 8. *Índice global de la competencia ambiental*

Grupo	N	IG Pretest	IG Posttest
Experimental	15	55,378	68,47
Control	16	59,304	58,604

Nota: índice global de la competencia literaria de los grupos experimental y control.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8 evidencia que el grupo experimental alcanzó una media de 68,47 en el posttest, lo que indica un cambio significativo. No obstante, este hallazgo debe interpretarse con cuidado en atención a las limitaciones señaladas en el instrumento de investigación de la referida competencia.

3.2. Resultados cualitativos

El registro diario y sistemático de observaciones en el diario de campo arroja luz sobre las fortalezas de la intervención didáctica por medio de la secuencia implementada tanto en la competencia literaria como ambiental.

3.2.1. Competencia literaria

La implementación de la secuencia didáctica contribuyó de forma positiva a la potenciación de esta habilidad. Durante la intervención, se pudieron apreciar mejoras en torno a la relación texto-contexto, comprensión estructural de cuentos y poemas, identificación de narradores y personajes, producción literaria, respuestas literarias y reconocimiento de figuras literarias y otros recursos expresivos.

3.2.1.1. Relación del texto con la realidad

Durante las clases del 6 y al 12 de mayo de 2025, los estudiantes del grupo experimental vincularon los cuentos con problemas sociales y ambientales de su contexto. Relacionaron *La mujer* de Juan



Bosch con la violencia de género, *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway con la relación entre seres humanos y naturaleza, y *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry con el cuidado de árboles y flores. Además, tras la lectura colectiva de “El clima, mi amigo”, expresaron que este cuento reflejaba la falta de conciencia sobre el daño ambiental derivado de las acciones humanas.

En otro orden, el 20 de mayo 2025, al analizar el cuento “El río que pidió ayuda”, los alumnos asociaron la contaminación descrita en la historia con la situación del río Bijao, identificando prácticas, como el vertido de basura y desechos. Estos hallazgos evidencian que el grupo experimental fue capaz de establecer conexiones entre los textos de la secuencia didáctica y su realidad inmediata, lo que favoreció el desarrollo de la competencia literaria mediante la integración de la reflexión ecológica en la interpretación literaria.

3.2.1.2. Caracterización y comprensión estructural del cuento

En las intervenciones del 7 y 8 de mayo de 2025, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron un dominio de la caracterización del cuento como texto literario y la comprensión de su estructura. El día 7, se indagó la estructura narrativa de los cuentos y una estudiante fue capaz de expresar los elementos que conforman el desarrollo (nudo y clímax). Luego, pudo establecerlas en el cuento “El hombre grama”.

En el segundo encuentro, todos los alumnos fueron capaces de dar a conocer la estructura narrativa de “El hombre grama” y explicaron cada una de sus partes desde la oralidad. Luego, en la actividad “Identifico la estructura narrativa de ‘El hombre grama’”, fueron capaces de precisarla, señalándola en el ejemplar impreso del cuento. Esto revela que la actividad intencionada permitió que los discentes fueran capaces de caracterizar los cuentos y reflejar la comprensión de su estructura por medio de un texto literario que medió la secuencia didáctica.

3.2.1.3. Caracterización y comprensión estructural de poemas

Se incorporaron actividades orientadas al fortalecimiento de la estructura poética, aunque la secuencia didáctica se centró en textos narrativos, dado que en la prueba de competencia literaria los alumnos mostraron confusión en este aspecto. El 8 de mayo de 2025, se realizó una actividad de escritura de versos ecológicos, precedida por la socialización de conceptos básicos de verso, estrofa y rima. Los estudiantes lograron identificar estos elementos y posteriormente produjeron poemas con tema ambiental.

Para la escritura, se tomó como referencia el cuento “El hombre grama”, lo que permitió que las producciones conservaran la esencia narrativa y cuidaran la rima, en especial, la consonante. Los poemas evidenciaron la transmisión de mensajes ecológicos, lo que mostró que los discentes reconocen los textos con tema ambiental, independiente del género.

3.2.1.4. Producción literaria

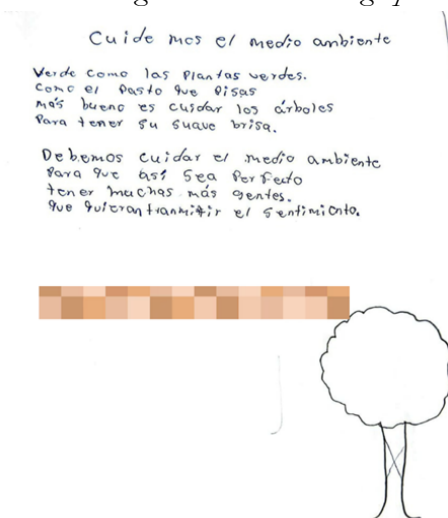
La secuencia didáctica de textos narrativos permitió el desarrollo de la creatividad y la producción literaria de los alumnos del grupo experimental. Como se señaló, los estudiantes escribieron poemas ecológicos a partir del cuento “El hombre grama”, lo que evidenció una apropiación de



las categorías literarias verso, estrofa y rima. Sin embargo, uno de los aportes más significativos de la intervención pedagógica fue lo ocurrido con un estudiante el 8 de mayo de 2025.

Luego de haber explicado la actividad de producción de versos ecológicos, uno de los alumnos expresó no comprender lo que debía hacer y se mostró renuente a realizar. No obstante, uno de los docentes que implementaba la secuencia se le acercó, le explicó y pudo comprender. Cuando siguió las instrucciones en orden, pudo producir un poema. Este, a valoración de los investigadores, fue el mejor de los que se produjeron. Al recibir retroalimentación de su escrito, el alumno sonrió. De igual manera, cuando se le invitó a declamar su poema, se le vio muy contento. A continuación, se muestra la producción realizada por el estudiante y su participación en el momento de declamar ante sus compañeros.

Figura 4. *Poema ecológico de estudiante del grupo experimental*



Fuente: Poema ecológico “Cuidemos el medioambiente” producido en la actividad “Creando versos ecológicos”, semana 1.

El 21 de mayo de 2025, en la creación de microrrelatos, los alumnos se mostraron más expresivos, empleando las categorías del relato que se habían trabajado con anterioridad (tipo de narrador, personajes y ambiente), pero partiendo del cuento “El río que pidió ayuda”. Esto y todo lo anterior es una muestra fehaciente de que la implementación de la secuencia ha contribuido a mejorar la competencia literaria de los estudiantes.

3.2.1.5. Identificación de narrador/personajes

Otro de los aspectos que impactó la intervención didáctica fue la identificación de narradores y personajes. El 13 de mayo de 2025, mediante la dinámica “Papa caliente”, los estudiantes del grupo experimental clasificaron personajes (principales, secundarios, protagonistas, antagonistas) y reconocieron los tipos de narradores (omnisciente, testigo, primera persona) tanto en la conceptualización como en la lectura de fragmentos.

De igual manera, el 27 de mayo de 2025, al analizar el cuento “El río que pidió ayuda”, identificaron y clasificaron personajes, narrador y ambiente sin dificultad. Estos resultados evidencian el impacto positivo de la secuencia didáctica en el fortalecimiento de los procedimientos literarios de los estudiantes.

3.2.1.6. Reconocimiento de recursos expresivos (narradores y figuras literarias)

La secuencia didáctica tuvo impacto en el reconocimiento de recursos expresivos en los cuentos mediadores. El 15 de mayo de 2025, en la actividad “El clima, mi amigo”, se preguntó cuál narrador era más adecuado para una historia con varios personajes principales. Un estudiante respondió que el narrador omnisciente, argumentando que en primera persona no todos podrían hablar. Esto evidenció la reflexión sobre la estructura del cuento y la aplicación de la clasificación de narradores.

En otro orden, en la actividad “La pesca poética”, los alumnos identificaron hipérboles, metáforas y anáforas en frases del cuento “El río que pidió ayuda”. Los alumnos demostraron en la dinámica que tenían dominio de las figuras literarias. Además, la actividad fue valorada positivamente por los estudiantes, quienes la consideraron motivadora e interesante.

Por otra parte, el 19 de mayo de 2025, tras la lectura del poema “El río clama”, se pidió a los alumnos señalar versos que les llamaran la atención. Ellos eligieron aquellos que contenían las figuras literarias trabajadas en clase, lo que reflejó apropiación y reconocimiento de recursos expresivos en distintos géneros.

Finalmente, el 20 de mayo de 2025, en la escritura de microrrelatos ecológicos, los discentes planificaron usar el narrador omnisciente y lo incorporaron a sus borradores. Esto demostró su capacidad de seleccionar y aplicar el recurso narrativo más pertinente para transmitir el mensaje ambiental.

3.2.1.7. Respuesta literaria

Otro de los elementos de la competencia literaria beneficiados con la intervención didáctica fue la respuesta literaria. El 19 de mayo de 2025, los alumnos expresaron los sentimientos que les provocaba el cuento “El río que pidió ayuda”: tristeza, enojo, decepción, angustia, inconsciencia y arrepentimiento, todos alusivos a las emociones percibidas del río de la historia.

En otro orden, el 21 de mayo de 2025, en el cierre de la clase, se abordó la función de la literatura en sus vidas. Los estudiantes señalaron que les permite adecuar historias, imaginar y ser creativos. También manifestaron sentirse tristes por la contaminación de los ríos, lo que evidencia respuestas estéticas favorecidas por las actividades.

De la misma forma, el 22 de mayo de 2025, los alumnos participaron de una socialización de preguntas estéticas que partieron del cuento “El río que pidió ayuda”. En esta, surgió una nueva reacción que no se había escuchado antes: el asco. Esto fue provocado por la contaminación del río de la historia. Además, ese día reflexionaron sobre el papel de la literatura en clase. Estos expresaron que “la literatura no solo se trata de leer, sino que se pueden crear muchas cosas”; además, la consideraron interesante.

Lo anterior revela un progreso en las respuestas literarias de los estudiantes, quienes lograron vincular emociones, reflexiones y valoraciones estéticas con los textos trabajados en la secuencia didáctica.

3.2.2. Competencia ambiental

La intervención pedagógica contribuyó al desarrollo de la competencia ambiental de los estudiantes de segundo de secundaria del Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal. Los aspectos mejorados se relacionan con la conciencia sobre problemas ecológicos, la reflexión ecológica y la actitud crítica y responsable. También la propuesta de soluciones reales a los problemas ambientales.



3.2.2.1. Conciencia y reflexión sobre problemas ecológicos

La conciencia ecológica fue uno de los aspectos más positivos de la competencia ambiental. El 6 de mayo de 2025, tras socializar el cuento “El hombre grama”, se formuló una interrogante sobre las consecuencias del error del protagonista. Un estudiante expresó los efectos de sus acciones y los vinculó con contenidos de Ciencias de la Naturaleza aprendidos en primero de secundaria, lo que evidencia conexión con aprendizajes previos. De la misma manera, el 8 de mayo de 2025, en la escritura de versos ecológicos, se observó que los estudiantes procuraron transmitir un mensaje ambiental, lo que reveló reflexión sobre el desarrollo sostenible.

En ese mismo orden, el 12 de mayo de 2025, ante la pregunta “Como ser humano, ¿soy responsable del cambio climático del planeta?”, un alumno respondió: “Profe, ¿cómo va a ser culpa de nosotros que cambie el clima?”. No obstante, tras observar un video y socializar “El clima, mi amigo”, los estudiantes reconocieron que sus acciones repercuten en el planeta, mostrando cambio de perspectiva y mayor conciencia.

Por otra parte, el 13 de mayo de 2025, los alumnos propusieron medidas para mitigar el cambio climático, cómo ahorrar energía, usar bicicletas y sembrar árboles. Ese mismo día, tras releer “El clima, mi amigo”, lograron conceptualizar el fenómeno, que confirmó el aporte de los textos literarios a la comprensión ambiental.

Por último, el 20 de mayo de 2025, al indagar las razones por las cuales los ríos deberían tener voz, los estudiantes respondieron: “para contar lo que les pasa”, “para transmitir lo que sienten”, “reclamar que los limpien”. Estas inferencias reflejan conciencia y reflexión ecológica, vinculadas con acciones en favor de la preservación de los ríos y la reducción de su contaminación.

3.2.2.2. Actitud crítica y responsable

El desarrollo de la conciencia ecológica generó una actitud crítica y responsable en el grupo experimental. El 12 de mayo de 2025, un estudiante pasó de desvincularse del cambio climático a aceptar su responsabilidad individual. Tras las actividades con el cuento “El clima, mi amigo”, reconoció que las consecuencias eran provocadas por el hombre y propuso alternativas para frenarlo.

Por otro lado, el 21 de mayo de 2025, al preguntar sobre acciones para reducir la contaminación de los ríos, los alumnos mencionaron no tirar basura, evitar verter aceite de motor, no lanzar animales muertos y conversar con la gente. Una alumna agregó que debe hablarse de forma educada, pues la manera de comunicar puede influir en los demás.

Estos resultados evidencian que la intervención pedagógica contribuyó a mejorar la competencia ambiental, así como a favorecer tanto la conciencia crítica como la disposición a actuar en favor del medioambiente.

3.2.2.3. Propuestas de soluciones en favor del medioambiente: “Voces del río Bijao”

Este es uno de los aportes más significativos que ha tenido la implementación de la secuencia didáctica basada en textos narrativos en la investigación, debido a que proponer acciones en favor del medioambiente y aplicarlas en un contexto real es prueba fehaciente de aprendizaje significativo. El 13 de mayo de 2025, los alumnos realizaron propuestas para contribuir al desarrollo sostenible. Uno de ellos propuso sembrar plantas en el centro educativo y zonas aledañas. Luego, al centralizarse en el problema medular de la secuencia (contaminación del río Bijao), los discentes participaron en una lluvia de ideas en las que compartieron las posibles



soluciones a este problema. Entre ellas están hablar con la comunidad, poner letreros, realizar reuniones, dar multas, recoger basura, hacer un reportaje o publicar una noticia en la que se denuncie la situación. De estas, todos estuvieron de acuerdo con la publicación de una denuncia.

El 22 de mayo de 2025, los estudiantes realizaron un mural en el patio del centro educativo con el siguiente planteamiento: “Si el río Bijao pudiera hablar, diría...”. En el papelógrafo, los discentes escribieron frases en las que asumían la perspectiva del río. Algunas de ellas fueron: “Ayúdame, no me contamines”, “No tiren basura”, “Por favor, sálvame, se los agradeceré”, “Ya no aguanto más”. Luego, invitaron a toda la comunidad educativa, en especial, a estudiantes de otros grados, a escribir sus mensajes.

Por otra parte, el 27 de mayo de 2025, el grupo experimental se puso manos a la obra para denunciar la contaminación del río Bijao y hacer un llamado a los pobladores y las autoridades. Para esto, desarrollaron un plan de escritura en el que cada equipo de la clase asumió una de las partes de la denuncia acompañados de los investigadores. En ese mismo orden, el 28 de mayo de 2025, los estudiantes realizaron distintos carteles para concientizar a la comunidad educativa sobre el problema, a fin de sensibilizarlos sobre la situación del río Bijao. En esta actividad, además de fortalecer la actitud crítica, la reflexión y la conciencia ecológica, los alumnos trabajaron en equipo y pusieron a disposición de sus propios compañeros sus habilidades. Quienes eran habilidosos en la escritura de letreros, visitaron los grupos del aula para colaborar en la confección de sus carteles. Una vez concluido, estos ubicaron sus producciones en el plantel educativo, lo que evidencia un compromiso real con la causa (figura 5).

Figura 5. Campaña de sensibilización sobre el río Bijao en el centro educativo.



Nota: alumnos del grupo experimental en campaña de sensibilización sobre el río Bijao.

Fuente: fotografía de los autores.

Finalmente, el 1 de junio de 2025, los estudiantes durante la secuencia didáctica basada en textos narrativos desde el enfoque socioformativo publicaron la denuncia en el periódico digital *Agenda 56*. Antes del envío a este medio de comunicación, se dirigieron al río y tomaron fotografías que reflejaban su estado actual. Esto es una muestra fehaciente del compromiso de los discentes de

contribuir a la solución del problema, lo cual evidencia que la intervención pedagógica benefició su competencia ambiental (figura 6).

Figura 6. Denuncia sobre contaminación de río Bijao en Agenda 56.



Nota: denuncia elaborada por alumnos del grupo experimental.

Fuente: *Agenda 56*.

Por otro lado, la publicación de los discentes tuvo un gran alcance y recepción en redes sociales, como Facebook e Instagram. En estas, algunas personas hicieron eco de la situación del río Bijao, compartiendo el mismo punto de vista de los alumnos. Por otro, la labor de estos sirvió para que los de la comunidad se expresaran sobre el problema y respaldaran el llamado a los representantes de salud para intervenir.

3.2.3. Otras áreas afectadas por la implementación de la secuencia

La intervención pedagógica con una secuencia didáctica basada en textos narrativos no solo afectó la competencia literaria y ambiental de los alumnos de segundo de secundaria del Centro Educativo en Artes Monseñor Francisco Panal, sino que fue capaz de mejorar su actitud, motivación, trabajo colaborativo y participación en clase.

En la clase del 8 de mayo de 2025, el grupo mostró un cambio de actitud hacia las actividades que involucraban la escritura procesual de cualquier tipo de texto. Antes se mostraban incómodos y se quejaban de desarrollar los procesos; sin embargo, se les vio disfrutar al compartir ideas, reflexionar sobre los elementos que planificaron y crear los versos ecológicos.

Por otro lado, también hubo cambios en el trabajo en equipo. El 8 de mayo de 2025, los estudiantes fueron capaces de realizar la actividad de producción sin oponerse a trabajar con sus compañeros, que favoreció un buen clima de aula. Además, este día una discente que siempre se mostraba reacia a las actividades colaborativas se integró y participó. Esto significa que la intervención generó efectos positivos en este aspecto. Asimismo, el 28 de mayo de 2025, cuando el grupo experimental realizó la campaña para sensibilizar sobre la contaminación del río Bijao en el centro educativo, esto también se pudo evidenciar porque los alumnos que eran más habilidosos, sin recibir instrucciones, colaboraron con el resto de los equipos del aula. Además, se mostraron muy entusiastas en el momento de hacerlo.



Por otra parte, la participación en clase mejoró de forma significativa durante la implementación de la secuencia didáctica. El 6 de mayo de 2025, los alumnos se mostraron muy participativos en los intercambios orales. El 7 de mayo de 2025, unos estudiantes de la clase que no suelen ser activos participando intervinieron en todas las actividades del día. El 8 de mayo de 2025, todos los discentes del grupo experimental participaron tanto en la extracción de saberes previos sobre la estructura narrativa del cuento “El hombre grama” como en la identificación en el texto. Además, algunos discentes rezagados y poco participativos empezaron a mostrar mejor rendimiento y a evidenciar aprendizajes por medio de sus intercambios orales.

En ese mismo orden, el 9 de mayo de 2025, dos de los tres equipos conformados en el aula se mostraron entusiasmados por participar en la clase sobre los personajes principales, secundarios y los tipos de narradores. Este día se pudo apreciar que dos alumnos que no suelen participar estuvieron más activos. Lo mismo ocurrió el 19 de mayo de 2025, cuando tres alumnos que no participaban de manera frecuente evidenciaron dominio de los contenidos que se habían trabajado con la secuencia. Todo esto reafirma que la intervención pedagógica no solo contribuyó a la mejora de las habilidades literarias y ambientales, sino también en aspectos actitudinales de los estudiantes.

4. Conclusiones

El análisis estadístico realizado a través del ANOVA mixto permitió valorar con rigor el efecto de la intervención pedagógica en el desarrollo de la competencia literaria y ambiental en los estudiantes. Los resultados muestran mejoras significativas en el desempeño general tras la intervención, lo cual se evidenció tanto por los resultados principales del tiempo como por las interacciones entre tiempo y grupo. No obstante, la magnitud y solidez de estos variaron entre las competencias analizadas.

En la competencia ambiental, hubo cambios significativos; sin embargo, el análisis fue de carácter descriptivo y exploratorio en consideración a la consistencia del instrumento. Por otro lado, la competencia literaria tuvo resultados más robustos y una potencia observada mucho mayor, lo que indica que la intervención tuvo un impacto positivo, lo que permite aceptar la hipótesis alternativa de la investigación.

La evolución de los puntajes del grupo experimental, en contraste con la del grupo control, reveló un cambio significativo acelerado luego de implementarse la secuencia didáctica, en especial, en la competencia literaria. La combinación de los hallazgos estadísticos y las representaciones visuales que se realizaron afianzan la afirmación de que la intervención fue la causante del cambio en el grupo que recibió el tratamiento.

La secuencia didáctica basada en textos narrativos contribuyó a la formación integral de los estudiantes. La articulación de la literatura y la educación ambiental propició un impacto positivo en sus habilidades. En la competencia literaria, mejoró la relación de los textos con el contexto sociocultural y fortaleció la comprensión e identificación de la estructura de cuentos y poemas, el reconocimiento y la utilización adecuada de los tipos de narradores, la comprensión del rol de los personajes en una narración y el reconocimiento de figuras literarias. Igualmente, desarrolló la creatividad de los alumnos mediante la escritura procesual tanto de textos narrativos como poéticos, en los cuales evidenciaron la aplicación de los conocimientos teóricos. Además, se halló un cambio en la dimensión estética, ya que los estudiantes luego de la intervención fueron capaces de dar a conocer los sentimientos y las emociones que les provocan los textos.

En la competencia ambiental, pudo encontrarse que los discentes asumieron una actitud proambiental y crítica sobre lo que ocurre con el medioambiente. Asimismo, gracias a la intervención, fueron capaces de proponer soluciones reales al problema que afectaba su entorno. De igual manera, mostraron una preocupación genuina sobre las consecuencias desde una



dimensión afectiva. En otro orden, la secuencia didáctica impactó de forma positiva su actitud ante los aprendizajes, su motivación, el trabajo colaborativo y la participación en clase.

En resumen, la intervención no solo fue efectiva, sino diferencialmente poderosa en la competencia literaria. Estos hallazgos invitan a considerar la replicación o adaptación del modelo en otros contextos educativos, promoviendo prácticas basadas en evidencia que fortalezcan las competencias clave del estudiantado.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) con el proyecto “Incidencia de la secuencia didáctica basada en textos narrativos en el desarrollo de la competencia literaria y la competencia ambiental de estudiantes de segundo de secundaria”, con el código VRI-PI-8-2024-010.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen conflictos de intereses.

Implicaciones éticas

El objeto de estudio de esta investigación fueron personas a las cuales se les aplicaron cuestionarios y se les realizó una intervención pedagógica. Por esa razón, se sometió el proyecto a una revisión ética por parte del Comité de Ética de Investigación Educativa (CEIE) del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). El CEIE evaluó la investigación y aprobó las buenas prácticas éticas con el código CEIE-0010725.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Ólfir Guzmán Méndez y María Ventura García), análisis de datos (Ólfir Guzmán Méndez y Leonido Rosario Peña), metodología (Ólfir Guzmán Méndez), revisión de artículos de investigación en inglés y planificación de actividades didácticas (Yendry Marius Rojas Ynfante), revisión del manuscrito (Ólfir Guzmán Méndez, María Ventura García, Leonido Rosario Peña, Yendry Marius Rojas Ynfante). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada.

Declaración sobre el uso de tecnologías de IA generativa en el proceso de redacción

Se utilizó inteligencia artificial (IA) como herramienta de apoyo para la secuencia didáctica. Su empleo se limitó exclusivamente al proceso de adaptación de estrategias y contenidos a niveles de dominio sencillos en algunas actividades de la segunda y tercera semana de la secuencia didáctica, en función de los hallazgos de los pretest. Las IA MagicSchool y ChatGPT 3.5 fueron los modelos de IA generativa empleados para confeccionar actividades que partieron de Chimal (2012), Espejo-Saavedra (2009) y Moreno (2020).

Referencias

Aguilar, L. A. (2022). La didáctica de la literatura en básica primaria: Una oportunidad para el desarrollo de la educación ambiental. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(27), e2146. <https://doi.org/10.22430/21457778.2146>



- Aparicio Torres, D. E. y Domínguez Hernández, E. (2023). La clase de Español-Literatura: Espacio idóneo para fortalecer la educación ambiental. *Mendive: Revista de Educación*, 21(4), e3174. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3174/3092>
- Arango Ruiz, S. A. (2020). *Educación para la sostenibilidad: Una propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias* [tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. <https://repository.udca.edu.co/bitstreams/6eee91d2-6fcc-4f2d-a4d3-b23d308ee5c0/download>
- Bermúdez-Martínez, M. y Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2023.22.2.341>
- Campos-F-Figares, M. y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: Literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 95-106. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.2.1511>
- Chimal, C. (2012). *Futurama: Literatura y ciencia a través del tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Espejo-Saavedra, I. (2009). *Cuentos y teatrillos "en verde": Medioambiente, ecología y otros valores*. Narcea Ediciones.
- Laso Salvador, S., Marbán Prieto, J. M. y Ruiz Pastrana, M. (2019). Diseño y validación de una escala para la medición de conciencia ambiental en los futuros maestros de primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 297-316. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11181>
- Martos García, A. (2021). Lecturas ecológicas: Hacia un canon de ecolecturas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 191-210. <https://doi.org/10.6018/educatio.469231>
- Martos García, A. E. y Núñez Molina, G. (2023). Lecturas ecocríticas del patrimonio: Ecologías animadas y sus raíces ancestrales. Ecoficciones legendarias y literarias. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 32, 127-146. <https://doi.org/10.18172/con.5634>
- Mínguez, X. y Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones sobre Lectura*, 12. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11108>
- Moreno-Fernández, O. (2020). El teatro como recurso didáctico para trabajar problemáticas socioambientales en la educación primaria. *Revista Electrónica Internacional de Educación Ambiental*, 11(1), 79-90. <https://doi.org/10.18497/iejecgreen.817608>
- Ogando, C. (2022). *Estudio de la didáctica de la novela empleada por los docentes de 6º de secundaria del Distrito 02-05 San Juan de la Maguana, año lectivo 2020-2021, para el desarrollo de la competencia literaria* [tesis de maestría, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Tobón Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. <https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf>

