

ENTRE MUISCAS, RITUALES Y TESOROS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –
LEYENDA, EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO 1° Y 2°, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JUAN MANUEL GONZÁLEZ DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Andrea Marcela Cano Trejos

Jeannette Acuña Franco

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

ENTRE MUISCAS, RITUALES Y TESOROS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE COMUNICATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –
LEYENDA, EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO 1° Y 2°, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JUAN MANUEL GONZÁLEZ DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Andrea Marcela Cano Trejos

Jeannette Acuña Franco

Asesora

Luz Stella Henao García

Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo para optar al título de Magíster en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, mayo de 2018

Agradecimientos

Agradecemos en primera instancia a Dios por brindarnos esta oportunidad, por darnos la fe y la valentía de enfrentar nuevos retos.

A nuestras familias, quienes siempre nos brindaron su apoyo y comprensión, dándonos ánimo en los momentos de angustia y desfallecimiento. A Juan Esteban, por toda su ternura y apoyo incondicional, pero ante todo por comprender la ausencia de su madre durante estos años.

A nuestra asesora, la Magíster Luz Stella Henao García, nuestro más sincero y profundo agradecimiento, por toda su dedicación, su entrega, su paciencia, su comprensión y por haber creído en la apuesta que hicimos, a ella quien siempre estuvo presente para sacar adelante este proceso y nos permitió la culminación del mismo, infinitas gracias.

Al Ministerio de Educación Nacional por haber visionado la creación de un programa de becas que les permitiera a los docentes del país acceder a una formación de primera calidad con el fin de impactar a los estudiantes mediante la transformación de las prácticas educativas y de este modo impactar en el mejoramiento de la calidad educativa.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, y a su Maestría en Educación en cabeza de la PhD Martha Cecilia Arbeláez Gómez, a la línea de lenguaje dirigida por la Mg. Luz Stella Henao García y al grupo de docentes que la conforman Martha Lucía Garzón, Carlos Emilio Puerta, Daniel Mauricio Guerra, Jhon Alejandro Marín, Yenny Quintero, Tatiana Salazar y Karolaim Gutiérrez, quienes con su conocimiento, su empeño y dedicación aportaron elementos valiosos para nuestro proceso de formación.

A la comunidad educativa en general, directivos, estudiantes, padres de familia quienes participaron activamente en el proceso de implementación y culminación de la secuencia

didáctica, brindándonos en todo momento su apoyo para la ejecución de cada propuesta planteada.

Resumen

El objetivo general que tuvo la presente investigación fue “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en estudiantes de grado 1° y 2°, de la Institución Educativa Juan Manuel González y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica”.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo se llevó a cabo un estudio cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, intragrupo, complementado con un análisis cualitativo, en relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras. Para recolectar la información se diseñó un cuestionario que permitió dar cuenta de las siguientes dimensiones: Plano de la Narración, Plano de la Historia, Plano del Relato y Situación de Comunicación. Dicho instrumento fue validado a través de una prueba piloto y un juicio de expertos.

Para el análisis cuantitativo se hizo uso de la estadística descriptiva, que permitió validar la hipótesis de trabajo y concluir que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo contribuyó en los avances de los estudiantes en la comprensión lectora.

Respecto al análisis cualitativo, se realizó a partir de las categorías que emergieron del diario de campo, permitiendo a las docentes investigadoras reflexionar acerca de las concepciones y prácticas, en relación con la enseñanza del lenguaje, además de identificar las transformaciones que se fueron dando en el transcurso de la intervención.

Es relevante aclarar que este estudio hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, Comprensión lectora, Texto narrativo-leyenda, Situación de Comunicación, Plano de la narración, Plano del relato, Plano de la historia, Secuencia didáctica y Prácticas reflexivas.

Abstract

The purpose of the present research was "To determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the comprehension of narrative texts (legend), in students of 1st and 2nd grade, of the Juan Manuel González Educational Institution and to reflect on language teaching practices, based on the implementation of the didactic sequence”.

In order to achieve this objective, a quantitative study was carried out, with a quasi-experimental, intra-group design, complemented by a qualitative analysis, in relation to the research professors teaching practices of the language. To collect the information, a questionnaire was designed to account for the following dimensions: Narration Plan, History Plan, Story Plan and Communication Situation. This instrument was validated through a pilot test and an expert judgement.

For the quantitative analysis, descriptive statistics were used, which allowed validating the working hypothesis and concluding that the implementation of the didactic sequence of communicative approach contributed to the students' advances in reading comprehension.

Regarding the qualitative analysis, it was made from the categories that emerged from the field notes, allowing the research professors to reflect on the conceptions and practices, in relation to the teaching of language, as well as to identify the transformations that were taking place in the course of the intervention.

It is relevant to clarify that this study is part of the Macroproject of research in Language Didactics, of the Universidad Tecnológica de Pereira.

Keywords: Communicative approach, Reading comprehension, Narrative-legend text, Communication situation, Plan of the narrative, Story plan, History plan, Didactic sequence and Reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación	17
2. Marco teórico	30
2.1 El lenguaje escrito	31
2.2 La lectura	33
2.3 Modelos de comprensión lectora	36
2.3.1 Comprensión lectora como proceso cognitivo.....	36
2.3.2 Modelo como proceso psicolingüístico.	37
2.3.3 Modelo de comprensión como conjunto de habilidades específicas.	38
2.3.4 Modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo	38
2.4 Enfoque Comunicativo	40
2.5 Género narrativo	42
2.6 Secuencia didáctica.....	48
2.7 Prácticas reflexivas	49
3. Marco metodológico	52
3.1 Tipo de investigación.....	52
3.2 Diseño de investigación.....	52
3.3 Población	53

3.4 Muestra	53
3.5 Hipótesis	53
3.5.1 Hipótesis nula.....	53
3.5.2 Hipótesis de trabajo.....	53
3.6 Variables y operacionalización.....	54
3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica.	54
3.6.2 Variable dependiente; comprensión de textos narrativos.	55
3.7 Técnicas e instrumentos.....	60
3.8 Procedimiento:.....	62
4. Análisis de resultados	64
4.1 Análisis cuantitativo	65
4.1.1. Prueba de hipótesis.	65
4.1.2 Análisis por dimensiones.	68
4.1.2.1 Dimensión 1: plano de la historia.....	69
4.1.2.2 Dimensión 2. Plano de la narración.	74
4.1.2.3 Dimensión 3. Plano del relato.....	79
4.1.2.4 Dimensión 4. Situación de comunicación.	83
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	88

4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente No.1	89
4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente No.2.....	94
5. Conclusiones	101
6. Recomendaciones	104
7. Referentes bibliográficos	106

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente	54
Tabla 2 Operacionalización de la variable dependiente	56
Tabla 3 Categorías análisis cualitativo	60
Tabla 4 Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test	61
Tabla 5 Descripción del procedimiento de la investigación	62
Tabla 6 Análisis para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test grupo 1 y 2	66
Tabla 7 Fases y sesiones de la secuencia didáctica.....	89

Lista de gráficas

Gráfica 1 Resultados generales Pre-test y Pos-test grupo 1	67
Gráfica 2 Resultados generales Pre-test y Pos-test grupo 2.....	67
Gráfica 3 Comparación de dimensiones grupo 1	68
Gráfica 4 Comparación de dimensiones grupo 2.....	68
Gráfica 5 desempeño de estudiantes grupo 1	70
Gráfica 6 desempeño de estudiantes grupo 2.....	70
Gráfica 7 desempeño por indicadores grupo 1	71
Gráfica 8 desempeño por indicadores grupo 2	71
Gráfica 9 comparación plano de la narración grupo 1	75
Gráfica 10 comparación plano de la narración grupo 2.....	75
Gráfica 11 comparación plano de la narración por indicadores grupo 1	76
Gráfica 12 comparación plano de la narración por indicadores grupo 2	76
Gráfica 13 comparación plano del relato grupo 1.....	79
Gráfica 14 comparación plano del relato grupo 2.....	79
Gráfica 15 comparación plano del relato por indicadores grupo 1	80
Gráfica 16 comparación plano del relato por indicadores grupo 2.....	80
Gráfica 17 comparación situación de comunicación grupo 1	84

Gráfica 18 comparación situación de comunicación grupo 2.....	84
Gráfica 19 comparación situación de comunicación por indicadores grupo 1	85
Gráfica 20 comparación situación de comunicación por indicadores grupo 2	85

Lista de anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica	111
Anexo 2. Cuestionario Pre-test	131
Anexo 3. Cuestionario Pos-test.....	136
Anexo 4. Consentimiento informado.....	141
Anexo 5. Formato diario de campo.....	143
Anexo 6. Evidencias fotográficas	144

1. Presentación

El lenguaje es fundamental en los diversos procesos en los que el ser humano se ve involucrado a lo largo de su vida. Este es apropiado por el individuo desde que nace, y a través del mismo le da significado a su realidad, al permitirle explicar diferentes fenómenos o situaciones que se presenten en la misma, para lo cual requiere de unos procesos cognitivos tales como: interpretación del mundo, planificación y toma de decisiones, entre otros. De igual forma, el lenguaje es una herramienta para la socialización, al posibilitar al ser humano participar activamente en el mundo, interactuar con los semejantes, compartir y transformar la información recibida (MEN, 2006, p.22); es decir, el ser humano tiene “ capacidad de producir nuevos significados, o si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce” (Pérez y Roa, 2010, p.29), con lo cual fortalece su identidad, desarrolla su pensamiento y, adquiere una mirada crítica del mundo, reconociéndose a sí mismo como sujeto individual y colectivo.

Es importante señalar que la interacción constante entre el sujeto, el lenguaje y su medio, se da en diversos contextos en los cuales el individuo debe tomar posición y apropiarse de las diferentes prácticas comunicativas, tal como lo plantean Pérez y Roa (Pérez y Roa, 2010), prácticas de carácter social, institucional, académico y otras que se dan en la cotidianidad, como por ejemplo, leer las instrucciones de una receta, un manual para saber cómo funciona un aparato, un mensaje de texto, el menú en un restaurante, la lista de compras, el periódico con las noticias del día, los textos académicos de diferentes disciplinas, entre otras. Todas estas prácticas se encuentran mediadas por los procesos de lectura y de escritura, entendidas éstas como

instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural con pretensiones comunicativas y cognitivas (Pimiento, 2012).

Es así como en la escuela, la lectura se constituye en el principal instrumento para acceder y construir el conocimiento en las diferentes disciplinas, de allí, que Pimiento se haya interesado por realizar una investigación en la ciudad de Pereira, en el año 2012, denominada *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana* (p.5); el objetivo de dicha investigación fue “comprender las concepciones sobre competencias en lectura y escritura de los maestros de áreas diferentes a lenguaje” (Pimiento, 2012, p.5) , dicho estudio permitió concluir que la competencia comunicativa se encuentra ausente en las prácticas de lectura y escritura, pues en todas ellas el destinatario exclusivo es el maestro; y además, que “la lectura y la escritura deben abordarse desde las distintas áreas del currículo con el fin de desarrollar el pensamiento, de crear y recrear el conocimiento, de generar sentido e inferencias que permitan el aprendizaje significativo” (Pimiento, 2012, p.145).

En definitiva, la lectura y la escritura permiten al individuo acceder al conocimiento y transformarlo, a través de un proceso interactivo entre el sujeto, sus conocimientos previos y un texto, inscritos en un contexto. “Al leer y escribir, asumimos unos roles predeterminados de “lector” y “autor” que nos sitúan en nuestra comunidad de un modo concreto y que contribuye a construir nuestra identidad en la misma” (Cassany, 2009, p.9), permitiendo resignificar conceptos y hacerlos inteligibles a través de la escritura. Es allí en donde la escuela cumple un papel importante, como formadora de esas prácticas que le permitan al niño desenvolverse en cada una de ellas.

Sin embargo, las instituciones educativas no siempre logran hacer realidad dichos propósitos, pues algunas de las prácticas llevadas a cabo por parte de los docentes no son las apropiadas, debido a que se limitan únicamente a la enseñanza parcelada y descontextualizada de la lectura y la escritura, olvidando su propósito comunicativo, el cual es “(...) escribir para establecer o mantener contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde otra perspectiva (...)” (Lerner 2001, p.29).

De este modo, es frecuente que en las prácticas docentes predomine la enseñanza de la lectura y la escritura de una forma mecánica, tal como lo afirman las investigaciones realizadas por Pimiento (2012), Nieto y Carrillo (2013), Tabares y Castañeda (2015) y otros, pues durante muchos años, se ha creído que lo importante, es el reconocimiento de fonemas y grafemas, lo que implica una concepción simplista y fragmentada de este proceso, el cual debe ir más allá, llevando a la construcción significativa del lenguaje en un contexto cercano al niño. Como lo afirman Antúnez y Araguren (2006):

(...) De aquí la importancia de considerar que, en el proceso de lectura y escritura, acercarse a un texto tiene que significar para los estudiantes, leer el mundo de nuevo, al derecho y al revés, descubrir lo aparente y lo esencial de los fenómenos, con miras a elaborar una nueva visión de la realidad; es decir, encontrarse con otras significaciones que junto a las que posee conforman una esencia única y trascendente. (p.6)

Por lo tanto, el proceso lector no puede presentarse al niño como un acto mecánico con el objetivo de desarrollar un texto guía o de cumplir con los planes curriculares; por el contrario, se debe abordar la lectura como un proceso complejo, que le permita al niño desarrollar las competencias requeridas para interactuar con el medio en el cual se desenvuelve, dotándolo de la

capacidad para ejercer su ciudadanía asumiendo una postura crítica frente a lo que se dice o se quiere decir (Lerner, 2001).

Lo anterior supone la necesidad de desarrollar una competencia lectora, entendida como: “En la lectura, PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en sociedad”. (ICFES, 2015, p.5)

En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental en el desarrollo y aplicación de estrategias que promuevan la apropiación de las mismas; sin embargo se observa que las instituciones educativas desconocen esta importante función, segmentando la enseñanza de la lectura, en los niveles literal, inferencial y crítico en los planes curriculares, centrándose en actividades de comprensión superficial de los textos, los cuales generalmente están descontextualizados, al no ser auténticos, ni responder a necesidades comunicativas reales.

Las dificultades en comprensión lectora, se han visto reflejadas en las diferentes pruebas a nivel internacional y nacional, que buscan evaluar “el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, s.f., p.3) haciendo énfasis en las áreas de lenguaje, matemáticas y competencia científica.

Es así como en la prueba PIRLS (2011), que mide el progreso en competencia lectora, Colombia obtuvo un puntaje de 448 puntos ubicándose por debajo de la media; de acuerdo al estudio realizado, sólo el 1% de los estudiantes que participaron en la prueba alcanzaron el nivel avanzado en comprensión lectora; el 9% se clasificó en un nivel alto, el 28% en el nivel medio,

el 34% se ubicó en el nivel bajo y el 28% restante ni siquiera obtuvo los niveles mínimos en comprensión lectora.

Así mismo, en las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), cuya prueba de lectura se encuentra enfocada en “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, s.f., p.7), el 43% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2; es decir, que no cuentan con las competencias mínimas para desenvolverse en la sociedad contemporánea; el 31% se encontró en el nivel 2 y tan sólo el 18% se ubicó por encima de éste nivel (MEN, 2016).

A nivel nacional el panorama no es muy alentador, si se toman en cuenta los datos arrojados por el Índice Sintético de Calidad del 2017, en el que se puede observar que un 19% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, el 28% en nivel mínimo, el 32% en nivel satisfactorio y tan sólo un 22% alcanza el nivel avanzado, en lo que respecta a la prueba de lenguaje (competencias lectora y escritora).

De manera puntual, los resultados obtenidos en las pruebas Saber (2017) en el área de lenguaje a nivel nacional, muestran que un 21% de los estudiantes se encuentra en un nivel insuficiente, el 30% en un nivel mínimo, el 31% en nivel satisfactorio y sólo un 19% de los estudiantes se ubica un nivel avanzado.

Esta problemática evidenciada a nivel nacional también se observa en la Institución Educativa Juan Manuel González del municipio de Dosquebradas, en la que el resultado en pruebas SABER (2017) en el área de lenguaje para estudiantes de grado 3° y 5°, demuestra que los niños tienen dificultades en la competencia comunicativa lectora y comunicativa escritora, especialmente en el componente semántico. Para el grado tercero en términos de porcentaje sólo

un 13% de los estudiantes se encuentra en nivel avanzado; el 37% está en un nivel satisfactorio; el 26% se encuentra en el nivel mínimo y el 24% restante se encuentra en nivel insuficiente.

Para el caso de los estudiantes de 5° de primaria el 12% se encuentra en un nivel avanzado, el 43% de los estudiantes está en un nivel satisfactorio, el 40% se encuentra en nivel mínimo y el 5% restante se ubica en un nivel insuficiente.

Estos datos permiten afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa Juan Manuel González presentan un bajo nivel en comprensión de textos, situación que repercute en diversos escenarios como el académico, social y cultural, dejando a los estudiantes en desventaja para desempeñarse en el medio, ya que como se afirmó anteriormente el lenguaje es vital en la formación integral del individuo, pues a través de éste puede “desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran” (MEN, 2006, p.22); frente a esto la institución educativa ha planteado algunas estrategias poco efectivas (dotación de libros infantiles, aplicación de pruebas tipo SABER al finalizar cada periodo), buscando una mejoría en los aspectos anteriormente mencionados, sin alcanzar aún los logros esperados, pues el énfasis es más en producción que en comprensión; a esta situación se suma que en la institución educativa predominan las prácticas tradicionales, mencionadas anteriormente.

Por lo anterior se considera necesaria la búsqueda y aplicación de propuestas didácticas que permitan mejorar la comprensión de textos, pasando de una enseñanza mecanicista e instrumental, a una que posibilite la interacción en el aula de clase, mediada por estrategias contextualizadas para los estudiantes, enriqueciendo el proceso de lectura, como lo plantea Lerner (2001):

La lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa entre otras cosas que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. (p.126)

En ese sentido, se han llevado a cabo diversas investigaciones en las que docentes de diferentes niveles han implementado propuestas didácticas buscando mejorar la comprensión lectora de los estudiantes; a nivel internacional se encuentra la investigación llevada a cabo por Ortega (2016) en Alicante, España llamada “Innovación en perspectivas, planteamientos y metodologías de la educación lingüística en el S.XXI”, cuyo objetivo era fundamentar la necesidad de una educación lingüística basada en la imagen como recurso esencial y en el contexto/texto como instrumento básico, en equilibrio y como estadio evolutivo natural de la tradición pedagógica, llegando a la conclusión que el verdadero desafío es comprender que los recursos pedagógicos y didácticos, la propia metodología para ser realmente competencial necesita inmiscuirse plenamente en las realidades comunicativas del discente; además que tanto la lectura como la escritura, se construyen, se aprenden, se educan, se adquieren o se desarrollan mediante su práctica real en contextos también reales (p.223-225).

De igual forma Madero (2011) llevó a cabo una investigación en México llamada “el proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, cuyo objetivo era describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo, para lo cual se diseñaron diversas estrategias con el fin de ser aplicadas en el aula de clase y monitorear los resultados, concluyendo que enseñar estrategias de comprensión lectora supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significados, así mismo que a través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se obligaría a maestros y alumnos a reflexionar acerca del proceso lector de cada quién y a conocer el tipo de

estrategias que existen y que sirven. Esto ayudaría a conocer y entender el proceso lector de cada individuo.

A nivel nacional se han realizado diversas investigaciones en comprensión lectora, de las cuales se resalta la de Ramos (2013) titulada “la comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales”, en la cual se implementa una estrategia basada en el planteamiento de preguntas como eje central del proceso, llegando a la conclusión que la aplicación de un diagnóstico inicial es un punto de partida clave para poder observar cambios (ya sea positivos, negativos o ninguno), tras la aplicación de una estrategia conducente a mejorar el nivel de comprensión lectora; los resultados del estudio permitieron evidenciar también, una sensible mejora en cada uno de los niveles de comprensión lectora trabajados, denotando que las actividades realizadas permitieron llegar a este resultado.

A nivel local se encontró la investigación realizada por Nieto y Carrillo (2013) en la que se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira; dicho estudio permitió concluir que la comprensión lectora mejoró significativamente después de aplicada la secuencia didáctica; de igual forma Castañeda y Tabares (2015) desarrollaron una secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero de primaria; después de la intervención, los resultados señalaron una mejora, no sólo en el nivel literal, sino también en el nivel inferencial y en el crítico, lo que demuestra que la orientación del trabajo en el aula a través de secuencias didácticas es una alternativa de enseñanza pertinente que proporciona a los maestros la posibilidad de trascender las prácticas tradicionales de enseñanza.

Teniendo en cuenta las investigaciones anteriormente señaladas es evidente que para mejorar el proceso de comprensión lectora se hace necesaria la implementación de estrategias que

permitan la adquisición de habilidades que fortalezcan este proceso, es por ello que se considera pertinente plantear una estrategia mediada por textos narrativos, entendido éste como un texto literario que incluye una “función referencial y una expresiva” (...), es decir, se mueve entre la objetividad y la subjetividad del relato (Cortés y Bautista, 1999, p.20); la importancia de la narración radica en los relatos pues toda interacción humana está mediada por ellos y se constituye en el primer acercamiento que tienen los niños al medio cultural y escrito; por lo tanto es importante desarrollar en éstos una comprensión de esos relatos tanto propios como de otros, haciéndolos inteligibles, permitiéndoles participar asertivamente en su medio, pues tal como lo plantea Gergen (citado por Cortés y Bautista, 1999) “los relatos sirven también como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social” (p.23).

Algunos de los relatos (de la vida, costumbres, tradiciones, entre otros) se tejen en la oralidad y luego han sido transcritos, con el fin de dejar constancia de ellos. En esa oralidad han surgido las leyendas, las cuales han sido escritas, dejando un legado para las nuevas generaciones, que tendrán la posibilidad de interpretar las mismas y reescribirlas de acuerdo con sus propias vivencias, tal como plantea Villa (1993):

(...) la leyenda (...) es patrimonio principalmente de sociedades iletradas; aquellas cuya única forma de expresión y comunicación es el lenguaje verbal y para las que la única forma de preservación y de expresión de todo lo que implica su sistema cultural, su historia, su nivel de adaptación ecológico y su subsistencia, las relaciones sociales entre los miembros del grupo, sus modos y códigos de comportamiento (...) se hace a través de la transmisión oral del conocimiento cultural de las nuevas generaciones. (p.38)

De esta forma, la leyenda es un instrumento que brinda la posibilidad de conocer el legado cultural de nuestros antepasados, de reconocer nuestra historia e idiosincrasia, pero al mismo

tiempo como texto narrativo, se constituye en una herramienta para la lectura estética y semiótica.

La leyenda, también ha sido objeto de investigación como es el caso del estudio llevado a cabo por López Benedí (2011) en la Universidad Autónoma de Madrid denominada “La educación en valores a través de los mitos y las leyendas, como recurso para la formación del profesorado”, cuyo objetivo era facilitar la educación en valores a través de la hermenéutica de los mitos y las leyendas para la formación del profesorado, concluyendo que el debate crítico en torno a las propuestas evocativas de los mitos y las leyendas favorece la reflexión personal, la integración pluricultural y la maduración en el ámbito de los valores. Así mismo, en el año 2007 se llevó a cabo una investigación titulada “De la leyenda al mito. La narrativa en la construcción de la identidad profesional de la enfermera”, realizada por Cisneros en la cual se concluye que “el reconocimiento de aprovechar manifestaciones culturales y literarias, como camino interpretativo de la realidad (...) sus relaciones y los contextos en que se viven éstas (...) es una alternativa a la concepción tradicional de la racionalidad científica” (p.278).

En consecuencia, y teniendo en cuenta la problemática anteriormente señalada, se plantea la necesidad de desarrollar la presente investigación, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en niños y niñas de grado 1° y 2°, de la Institución Educativa Juan Manuel González? y ¿Qué reflexiones se generan respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

En concordancia con lo anterior, se planteó como objetivo general de la investigación “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en niños y niñas de grado 1° y 2°, de la Institución

Educativa Juan Manuel González y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica”.

En ese mismo sentido se plantearon los siguientes objetivos específicos: (a) Identificar el nivel en la comprensión lectora en los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica; (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos; (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d) Identificar el nivel en la comprensión lectora de los estudiantes, después de implementar la secuencia didáctica; (e) Contrastar los resultados del pre-test y post-test, para identificar las transformaciones en la comprensión lectora.

Es importante aclarar que este estudio surge en el Macroproyecto de Investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, ubicándose en una perspectiva socio-constructivista de la enseñanza y un enfoque comunicativo y sociocultural del lenguaje.

Con relación al impacto, se pretende proponer una configuración didáctica, que apueste por una enseñanza contextualizada del lenguaje, que posibilite al mismo tiempo, poner en juego la interacción de las habilidades comunicativas, siendo uno de los principales retos, asumir la enseñanza de la lectura como una práctica social, implementando estrategias para la comprensión lectora de textos narrativos, desde un enfoque comunicativo.

De igual forma se propende por la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, mediante la observación y registro del quehacer del docente, buscando cuestionar los aciertos y desaciertos, con el fin de transformar las propias prácticas, y de esta forma lograr un impacto positivo en el entorno inmediato y el de los estudiantes.

Una vez realizada la presentación del contexto del problema de investigación y las razones que motivaron la misma, es necesario decir que en este documento se presenta el informe final, el cual está estructurado como se explica a continuación. En el capítulo siguiente se exponen los referentes teóricos y los autores que sustentan los diferentes componentes de la investigación como lo son: Vygotsky (1987), Pérez y Roa (2010), Cassany, Luna y Sanz (2003) en el apartado del lenguaje; Cajiao (2013), MEN (1998) y Teberosky (1984) para explicar el lenguaje escrito; en cuanto a la lectura se citan autores como Lerner (2001), Cassany (2006) y Dubois (2001) y en los modelos de comprensión, a Camargo, Uribe y Caro (2011); Hymes (1994) y Jolibert (2002), son las principales fuentes para explicar el enfoque comunicativo; mientras que Todorov (1970), Genette (1998), Cortés y Bautista (1999) y Van Gennepe (1943); son los autores en los que se sustenta el género narrativo y la leyenda; finalmente se describe la secuencia didáctica desde la propuesta de Camps (2008) y las prácticas reflexivas a partir de las ideas de Perrenoud (2007).

En el siguiente capítulo se da cuenta del marco metodológico en el que se presenta el tipo y diseño de investigación, se especifica cuál es la población, la muestra y las características de la misma; de igual forma se exponen las hipótesis, la operacionalización de las variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos y, por último, se describe el procedimiento de investigación.

A continuación, se presenta el análisis de la información, la cual fue realizada a partir de dos ejes: uno cuantitativo, en el que se contrastan los resultados del Pre-test y el Pos-test, identificando las transformaciones en los desempeños de los estudiantes, con respecto a la comprensión lectora y un eje cualitativo, en el que se da cuenta de las reflexiones de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras.

Finalmente, se presentan las conclusiones, dando respuesta a la pregunta de investigación, y los objetivos planteados; de igual forma, se hacen las recomendaciones con el fin de brindar sugerencias para trabajos futuros e incentivar el uso de las secuencias didácticas en las aulas de clase.

2. Marco teórico

El lenguaje es la principal herramienta para la comunicación y construcción del conocimiento, porque a través de éste se realizan intercambios de saberes con otros, permitiendo conocer diversos pensamientos y realidades, construyendo nuevos conocimientos a partir de ideas previas. Es en esa interacción entre “los sujetos y los sujetos consigo mismo” (Pérez y Roa, 2010, p.25), que se produce una transformación en el individuo, lo cual impacta directamente en su contexto (Vygotsky y Bruner, citados por Arcila, Mendoza y otros, 2009).

En cuanto al desarrollo del lenguaje, Vygotsky (1988) señala que la apropiación de éste se da primero en un nivel interpsicológico, en la medida en que se aprende en la socialización con otros y con su medio, pasando luego a un nivel intrapsicológico, que le permite reflexionar sobre los diferentes significados. Es decir, el individuo se encuentra permanentemente en un proceso de negociación e intercambio de representaciones, en los contextos en los que interactúa (Cassany, Luna y Sánz, 2003), que se va complejizando en la medida que el niño crece y participa de diferentes entornos sociales como la escuela, en la que se busca desarrollar competencias que le permitan ganar autonomía y construir su propia voz, desde un modo de habla formal, que implica que el niño realice procesos de reflexión y control discursivo (Pérez y Roa, 2010), para la participación en ese entorno o en las diferentes prácticas sociales en los cuales se ve vinculado el sujeto, desde los diferentes propósitos comunicativos.

Este proceso que se va fortaleciendo en la escuela, le posibilita al individuo reconocerse como parte de una comunidad, y llegar a asumir una postura crítica y reflexiva, desarrollando funciones académicas y sociales, mediadas por el lenguaje, a través del cual el individuo argumenta, debate, sostiene una posición clara frente a su realidad y su papel en la misma; de

igual forma le permite construir un legado histórico y cultural a través de los diferentes relatos e interacciones que se dan con otros. Es así como el sujeto construye su propia voz, usándola en diferentes contextos sociales, de manera que no se excluya de ninguno de los espacios sociales y académicos en los cuales transcurre su vida, reconociéndose de esta manera, como parte de un colectivo (Pérez y Roa, 2010).

La oralidad es un elemento importante en la construcción de significados, y en el fortalecimiento de los procesos sociales; sin embargo, debe garantizarse que parte de lo que se expresa a través de la misma quede plasmado en un sistema gráfico dejando evidencia, con el fin de ser retomado e interpretado por distintas comunidades, es allí en donde el lenguaje escrito juega un papel muy importante en la conservación y construcción del conocimiento. Por esta razón, en el siguiente apartado se abordará este aspecto.

2.1 El lenguaje escrito

A través de la escritura el ser humano ha plasmado en distintos momentos y escenarios sus vivencias, sus éxitos y fracasos, como un referente para las generaciones venideras, dejando constancia de su legado histórico y cultural, al respecto Pérez y Roa (2010) señalan que “(...) la cultura escrita ha traído grandes ventajas a la humanidad, pues ha permitido la existencia de un código para registrar la cultura, la vida (...)” (p.28); cuando se escribe se producen ideas, se registran pensamientos con el propósito de ser preservados, pero mejor aún, divulgados, porque cuando se escribe, se hace para otros quienes a su vez pueden asumir el texto con una postura reflexiva generando una transformación en el conocimiento, puesto que “ (...) esa cultura escrita no es neutra, incide de modo fuerte en nuestras maneras de pensar, de percibir, de interactuar con el mundo y con los demás” (Pérez y Roa, 2010, p.28).

El acto de escribir responde a un proceso social e individual. Social, teniendo en cuenta que cuando se escribe, lo hacemos para otros. Individual, puesto que implica poner en juego unos saberes, competencias e intereses que se encuentran ligados a un contexto socio-cultural (MEN, 1998).

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje escrito, Cajiao (2013) afirma que “leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales” (p.60), por lo que la escuela enfrenta el reto de enseñar estos procesos, llevando a los estudiantes a apropiarse de los mismos a partir de sus usos en diferentes contextos comunicativos, esto implica trascender las prácticas de enseñanza tradicionales centradas en la enseñanza del código, la ortografía, entre otros. Es necesario entonces, que se realice un cambio en las concepciones de los docentes, partiendo de los conocimientos que los niños tienen, por lo que el maestro debe ser un orientador y mediador, promoviendo el trabajo colaborativo, en el cual el énfasis se realiza más en el proceso que en el resultado (Teberosky, 1984).

Por su parte Wells (citado por Cassany y otros, 2003) propone que la escuela aborde la enseñanza de la escritura desde cuatro niveles diferentes (epistémico, ejecutivo, funcional e instrumental), enfatizando en el nivel instrumental, el cual permite “registrar y buscar información (...) el dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos” (p.43), por consiguiente, desde las diferentes asignaturas debería abordarse este nivel.

En síntesis, el proceso de escritura es valioso, puesto que abre la oportunidad de dejar un legado en las diferentes esferas sociales, acto que requiere de una cultura lectora para que ese

legado pueda ser entendido, compartido y transformado, teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son procesos que están estrechamente relacionados. Por lo expuesto, en el siguiente apartado se presentarán algunas de las concepciones de lectura y modelos de comprensión textual.

2.2 La lectura

La lectura brinda posibilidades infinitas al ser humano permitiéndole participar de las diferentes comunidades letradas, por consiguiente, si el individuo no desarrolla la competencia lectora, inevitablemente terminará excluyéndose de espacios importantes de participación. El lector se enfrenta con diversos conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, los interpreta, los cuestiona, los reflexiona para luego darle un nuevo significado contrastado con su realidad; cabe anotar que ese proceso de interpretación se realiza de acuerdo con los esquemas previos de cada lector, los que pone en relación con la información del texto y el contexto.

En ese proceso de interacción, el lector se adentra en un mundo de conocimientos que le permite enriquecerse e interactuar con otros entornos diferentes al suyo y participar en la transformación del mismo, tal como plantea Lerner (2001) “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir (...)” (p.115).

Teniendo en cuenta la importancia que representa la lectura para el ser humano, ésta ha sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas y teorías, las cuales han propuesto a su vez diferentes interpretaciones de acuerdo al interés de cada una. Estas interpretaciones se manifiestan en concepciones las cuales a lo largo de la historia han ocupado un lugar importante, en los discursos y prácticas de los maestros.

Es así como durante un largo periodo de tiempo, la lectura ha sido concebida como un proceso netamente lingüístico en el cual se hace énfasis en la semántica, en la adquisición del código, y se considera que el significado del texto lo dan los vocablos y el conjunto de oraciones; por tanto “el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura” (Cassany, 2006, p.3); esta concepción es según Dubois (2001) “La lectura como conjunto de habilidades” (p.9), en la que se considera que el lector cumple un papel receptivo y es ajeno al texto, el sentido de la lectura se encuentra implícito en el mismo y éste debe ser descubierto por el lector en la medida en que realiza la decodificación.

Posterior a esta concepción surge otra en la que se considera la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúa el pensamiento y el lenguaje; es decir, el lector juega un papel más activo al involucrar sus conocimientos previos relacionados con el texto, así como los elementos lingüísticos que lo componen y los conocimientos aportados por el mismo. La comprensión se da cuando el lector está en capacidad de explicar el significado del texto desde sus propios esquemas en forma adecuada y pertinente (Widdowson, citado por Camargo, Uribe y Caro, 2011).

Es importante resaltar, que desde esta perspectiva se afirma que “el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (Dubois, 2001, p.11).

La anterior perspectiva es ampliada desde la concepción de la lectura como proceso transaccional en la que se propone una transacción entre el texto y el lector, estableciéndose una relación de dependencia y de doble sentido entre ambos, es decir, cada lector construye su propio significado atendiendo a unas particularidades que están implícitas en el texto; en este sentido,

cuando el texto adquiere un significado especial para el lector desde sus propias experiencias, éste es reconstruido y asimilado en forma particular (Rosenblatt, 1996), de esta forma, tal como lo plantea Dubois (2001) “el texto construido por el lector no será idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector” (p.18).

Además de las concepciones anteriores Cassany (2006), se refiere a una que denomina “Sociocultural” afirmando que “el significado de las palabras y el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social... todo procede de la comunidad” (p.8), por lo tanto el énfasis se encuentra dado en la participación activa del individuo en las diferentes prácticas letradas y culturales, así como la interpretación que el mismo hace de ellas o el mundo que le rodea; es decir, “(...) el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (Cassany, 2006, p.8). Es importante señalar que la concepción sociocultural no desconoce la importancia de los aspectos psicolingüísticos y lingüísticos implicados en dicho proceso.

Por lo expuesto, puede afirmarse que:

La lectura constituye un potencial inabarcable: puede generar crecimiento, enriquecer el espíritu, dotar a las personas de más espacio interno y ayudar a crecer en múltiples aspectos. Leer posibilita que los niños, los jóvenes y los adultos tengan acceso al saber, se apropien de la lengua escrita, construyan identidad, conozcan otras identidades, las acepten y se nutran de ellas. Leer permite la integración de la multiplicidad de voces con la que se construyen las sociedades. Es decir, leer es un medio para conocer más y mejor al mundo y, también, para descubrirse y construirse. La lectura puede forjar hombres libres. Es un derecho y un privilegio que todos deberían tener. (Holzwarth, Hall y Stucchi, 2007, p.11)

Es claro entonces, que la lectura es un acto que trasciende la alfabetización, es mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe ser significativa para el estudiante, de tal manera que le permita repensar el mundo y organizar su propio pensamiento (Lerner, 2001). En este sentido la escuela juega un papel importante con grandes retos que implican el diseño de propuestas, en las que se considere la lectura en situaciones reales de comunicación, con el fin de formar lectores conscientes de su función social, que comprendan e interpreten las diferentes realidades a las que se enfrentan en los textos y en situaciones cotidianas.

En este orden de ideas, se hace necesario revisar, además de las concepciones de lectura, algunos de los modelos de comprensión lectora, propuestos desde diversas teorías.

2.3 Modelos de comprensión lectora

De acuerdo con García-Debanc y M. Fayol (citados por Camargo, Uribe y Caro, 2011) un modelo es “un fundamento teórico y un soporte de la relación entre disciplinas” (p.3), ayudando “a interrogar la complejidad de lo real (...) se presupone parcial, provisional y flexible” (p.2); es decir, que puede ser sometido a modificaciones con el fin de ajustar los requerimientos de la investigación. La finalidad de los modelos es concebir y formular procedimientos de trabajo.

En ese sentido, para abordar la complejidad de la comprensión lectora se han planteado diversas propuestas o modelos a lo largo de la historia, algunos de los cuales se mencionan a continuación.

2.3.1 Comprensión lectora como proceso cognitivo. Desde este modelo se considera que la comprensión de lectura se da en tres niveles: literal, que se refiere al reconocimiento e identificación del significado explícito de la secuencia de palabras y frases; el nivel inferencial, que se relaciona con la capacidad de deducir, hacer comparaciones, reconocer los propósitos del

autor, establecer relaciones de causa y efecto y sintetizar; el nivel crítico que incluye procesos de valoración como: generalizaciones, deducciones, juicios críticos, distinciones entre hechos y opiniones. Este modelo fue planteado por Smith, (1963); Jenkinson, (1976) y Strang, (1978) (citados por Camargo, et. al. 2011). Frente a la propuesta anterior, Johnston (citado por Camargo, et. al. 2011) realiza una crítica en cuanto a creer que la comprensión de un texto se da pasando de un nivel a otro, en forma lineal. El autor plantea que para que ésta se dé son necesarios los conocimientos previos del lector y las claves dadas por el autor. Así mismo, Cabrera, Donoso y Marín (citados por Camargo, et. al., 2011) complementan la perspectiva de este modelo afirmando que hay una “estrecha relación entre los procesos cognitivos y los elementos culturales, sociales (...)” (p.7).

2.3.2 Modelo como proceso psicolingüístico. Desde este se concibe la lectura como una “extensión del desarrollo natural del lenguaje y tiene que ver con la indagación sobre el proceso que ocurre durante la lectura” (Camargo, et. al, 2011, p.7).

De manera puntual, Goodman (citado por Camargo, et. al, 2011), expone que para la comprensión son necesarios “(...) tres sistemas de manera simultánea: el gráfico-fónico (relaciones entre sonido y letra); el léxico-gramatical (estructura del texto) y semántico-pragmático (totalidad del sistema para expresar significados complejos)” (p.7); de igual forma, el autor resalta la importancia en la transacción que se realiza entre los intereses del autor y del lector respectivamente.

Así mismo Smith (citado por Camargo et al, 2011), plantea que para el lector son necesarias tanto la “información visual como la no visual”, entendida ésta última como los conocimientos previos que pueda tener el lector.

2.3.3 Modelo de comprensión como conjunto de habilidades específicas. Con base en este modelo Sánchez, (citado por Camargo et. al. 2011), distingue tres habilidades básicas para la comprensión lectora como la interpretación, que hace alusión a formarse una opinión, sacar la idea central y las conclusiones del texto; organización, que se refiere a establecer la secuencia del texto, la capacidad de resumir y generalizar; y la valoración que se relaciona con la capacidad de establecer relaciones de causalidad, diferenciar entre la información verdadera de la falsa, entre otras (p.9).

2.3.4 Modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo. De acuerdo con Vieira, Peralbo y Carda-Madruga (citados por Camargo, et. al. 2011) desde el **modelo de procesamiento ascendente** se considera que la comprensión se da “desde los niveles inferiores hasta llegar a los superiores (...)” (p.9), es decir, se parte de la sílaba, la frase hasta llegar al texto global; es lineal ya que la información va del texto al lector. El **modelo de procesamiento descendente** resalta la importancia de los conocimientos previos del lector para realizar anticipaciones haciendo uso de algunos recursos cognitivos, destacando así el papel activo del lector en el proceso de comprensión. Es importante resaltar que este proceso va desde el lector hacia el texto, en contraposición a lo planteado con el modelo ascendente. En el modelo de **procesamiento interactivo** se plantea que “el lector (...) reconstruye la significación del texto, a partir de sus esquemas conceptuales, de sus conocimientos del mundo y de acuerdo con los datos que le suministra el mismo... incluye componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos” (p.11), en este modelo se integran las propuestas del modelo ascendente y descendente.

Desde esta última perspectiva es que surge el **Modelo constructivo integrativo**, propuesto por Kinsch y Van Dijk (citados por Camargo et. al., 2011, p.12), el cual se caracteriza por el énfasis en el análisis de las unidades semánticas del texto (superestructura, macroestructura y

microestructura). La comprensión para este modelo tiene en cuenta el nivel proposicional que hace alusión a la importancia del conocimiento que se obtiene de la cultura en la que está inmerso el lector para poder construir significado del mismo. De igual forma, se considera un nivel situacional en el cual se relacionan los conocimientos previos con las inferencias activadas del lector al leer el texto.

Abordar la comprensión lectora desde un solo modelo es complejo, mucho más si se tienen en cuenta las funciones que actualmente se adjudican a la lectura, ya que a través de esta el sujeto puede ampliar su visión del mundo e interactuar en forma activa en la sociedad, desarrollando capacidad crítica que le permita tomar postura frente a diversos aspectos que rodean su realidad (Lerner, 2001). En ese sentido, la escuela deberá promover actividades y utilizar diversas estrategias que permitan al estudiante construir su conocimiento a partir de situaciones de lectura dentro de un contexto real de comunicación, así como Lerner (2001) lo plantea:

(...) la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno (...) cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora (...) la lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico (...) por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno. (p.126)

Esta postura implica asumir un enfoque de la enseñanza del lenguaje, que considere los aspectos sociales y culturales en los procesos comunicativos, tal como lo plantea el enfoque comunicativo, el cual se abordará a continuación.

2.4 Enfoque Comunicativo

Esta investigación asumió como uno de los principales referentes el enfoque comunicativo, desde el que se plantea la importancia de desarrollar la competencia comunicativa, que hace referencia a la capacidad de dar un uso social al lenguaje, con propósitos claros en diversas situaciones en las que el hablante se encuentre involucrado. Hymes (citado por el MEN, 1998) señala que la adquisición de esta competencia se fortalece en la interacción social de los individuos, mediada por sus necesidades y motivaciones, con el objetivo de satisfacer las mismas. En este sentido Cassany (1999) plantea que “el uso del lenguaje es una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos (...) de acuerdo con este planteamiento, lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas” (p.4).

Hymes (citado por Tusón, 1994) propone ocho componentes básicos de la comunicación que son necesarios en una interacción comunicativa como son: **situación** que hace referencia al tiempo y espacio en que se produce el intercambio comunicativo; **participantes** que son los actores o personas que participan en éste intercambio; **finalidades** que se refiere a los propósitos y resultados al culminar la interacción; **secuencia de actos** entendida como el orden en que se da la interacción; **clave** relacionada con la forma en la que se aborda la comunicación de acuerdo al interlocutor; **instrumentos** relacionados con los actos de habla (oral, audiovisual), la forma y demás aspectos que se ponen en juego al momento de comunicarnos (entonación, gestos, expresiones); **normas** que hacen alusión a la ética de la comunicación y **género** representado por el tipo de interacción (clase magistral, conversación cotidiana, narrativa, dialógica, entre otras); estos componentes se dan simultáneamente en una

interacción verbal y no verbal, posibilitando el éxito en los actos de habla, los cuales se encuentran inmersos en las aulas de clase, escenario en el que debe propiciarse interacciones con propósitos comunicativos en situaciones reales, es decir, “debe partir de las necesidades comunicativas del estudiante y dar respuesta a las mismas” (Zebadúa y García, 2011, p.20).

A pesar de lo expuesto, en nuestro contexto las prácticas de enseñanza, han tenido un enfoque más instrumental, dejando de lado el carácter socio- cultural del lenguaje, lo que implica que los estudiantes puedan aprender en situaciones reales de comunicación. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (1998), en el documento de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, señala que un enfoque semántico comunicativo debe centrarse más en un:

Trabajo por la construcción de significados, en el reconocimiento de actos comunicativos como unidad de trabajo, énfasis en los usos sociales del lenguaje, ocuparse de diversos textos y discursos, atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación. (MEN, 1998, p.25)

Por consiguiente, es necesario que el trabajo en las aulas de clase se replantee en el sentido de brindar espacios de comunicación e interacción reales, en los que se otorgue importancia al contexto, a esa realidad en la que los niños y jóvenes transitan diariamente, lo que implica entonces abordar diversos textos y discursos, con los que éstos se enfrentan en su cotidianidad (revistas, folletos, mensajes de chats, pancartas, entre otros). Al respecto Freire (citado por Betto, 2008), afirma que “(...) la lectura de un texto es tanto mejor comprendida cuanto más se inserta el texto en el contexto del autor y del lector” (p.105).

De este modo, cada texto que se trabaje en el aula debe tener un propósito específico, y ser abordado a partir de estrategias que permitan a los estudiantes reconocer la situación de comunicación que se encuentra enmarcada con un emisor, un destinatario, un objetivo, un desafío y un contenido (Jolibert, 2002). Dicha situación permite al estudiante crear un acercamiento con el texto, apropiarse del mismo, y reconstruirlo de acuerdo con su propia interpretación.

En este contexto, la presente investigación centró su interés en el género narrativo, y de manera particular en la leyenda, por ser un texto de uso didáctico de carácter moral y explicativo, enfocando el trabajo en este último aspecto, ya que permite conocer e interpretar las creencias, estilos de vida, explicaciones acerca del origen de los diferentes fenómenos naturales dando lugar a rituales, dependiendo del grupo social en el cual se originan. Por lo tanto, a continuación, se hará referencia a estos dos aspectos.

2.5 Género narrativo

Teniendo en cuenta que el ser humano se mueve entre narraciones que permiten conocer la estructura social de la época, dar cuenta de su relación con el mundo y de las actividades humanas que se van tejiendo en historias (fantasiosas, reales, sagradas, entre otras), la narración abre las puertas a un mundo particular o colectivo en la historia de la humanidad.

Valles (2008) plantea que “la actividad narrativa, es decir, en tanto que hecho puramente relator, es una de las manifestaciones más antiguas y se liga primordialmente a la dimensión de la comunicación lingüística básica” (p.12) que en los relatos del ser humano da cuenta de su mundo interior a través de un discurso subjetivo, de sus propias interpretaciones, experiencias y

lo proyecta en su interacción con el otro. De esta manera construye una identidad, individual y social, mediada por la cultura, creencias y rituales de las diversas comunidades y épocas.

Es así como el individuo puede dejar constancia de diversos eventos, situaciones, entre otras, a través de los relatos, orales o escritos, y son éstos últimos los que finalmente dejan huella en el tiempo. Por lo tanto, el texto narrativo juega un papel importante, porque por medio de él se abre la posibilidad de conocer estructuras sociales, culturales, políticas e ideológicas, es decir, “las narraciones tienen sus raíces en sistemas culturales de conocimiento, creencias, valores, ideologías, modos de acción, emociones y otras dimensiones de orden social” (Ochs, 2000, p.4).

Es importante señalar que todo texto narrativo tiene una estructura narrativa y una estructura discursiva. Es narrativa porque cuenta una historia a través de una secuencia de sucesos, de encadenamientos, de transformaciones, que permiten evidenciar el carácter psicológico de los personajes o acciones que se reflejan en el análisis del texto narrativo desde diferentes planos. De igual forma, la narración es discursiva porque el autor requiere de un narrador que cuente la historia, tal como afirma Todorov (1970):

La obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe (...) no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador nos los hace conocer. (p.157)

Teniendo en cuenta lo anterior, el texto narrativo brinda la posibilidad de conocer historias o vivencias, desde lo real o imaginario, permitiendo al lector una interpretación particular de acuerdo con sus propias vivencias.

Autores como Genette (1998) y Greimas y Courtés (citados por Cortés y Bautista, 1999) coinciden en plantear que el análisis de la estructura de este tipo de texto debe hacerse teniendo

en cuenta los diversos planos que lo conforman: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato.

Precisamente, Cortés y Bautista (1999) afirman que “ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos” (p.30), es así como proponen el análisis del texto a partir de los tres planos ya mencionados.

En el plano de la narración se encuentra un narrador que se constituye en la estrategia discursiva inventada y requerida por el autor (Cortés y Bautista, 1999), el cual permite conocer los aspectos más íntimos de la historia y sus personajes, dichos aspectos son de su elección, pues es el narrador quien decide qué elementos resaltar en la historia y cómo influye en la trama de la misma (Todorov, 1970).

En la historia el narrador asume una voz propia, que aparece como la voz de una persona, aunque sea anónima, y es él quien decide en qué momentos cede la voz a los personajes porque “un personaje puede hacerse cargo de un relato de sucesos y el narrador puede hacerse cargo de un relato de palabras” (Genette, 1998, p.44) cumpliendo de esta forma con una de sus funciones: ceder la voz a los personajes.

Ahora bien, el narrador también puede anticipar la historia pues “es él quien dispone de ciertas descripciones antes que otras, aunque éstas las precedan en el tiempo de la historia” (Todorov, 1970, p.185); es decir, que éste tiene la autonomía de manejar el tiempo del discurso sin alejarse del tiempo de la historia contando la misma en un tiempo determinado (presente, pasado, futuro).

De igual forma, el narrador da a conocer lo que sienten, piensan o hacen los personajes permitiendo comprender un poco más de la personalidad de los mismos y sus intenciones o sueños más personales, tal como lo expresa Todorov “(...) por más que el relato sea narrado por personajes, algunos de ellos pueden, como el autor, revelarnos lo que otros piensan o sienten” (1970, p.180).

El plano del relato hace referencia a las formas o modos de contar la historia, si el narrador es partícipe o no de la misma, si es cercano al personaje o es un observador externo, y en qué momentos cambia de roles dentro de la narración (focalización). Al respecto Genette (1970) señala la focalización como el ángulo de visión del narrador o el personaje, y menciona que esta puede ser cero, si el narrador conoce los sentimientos más íntimos de sus personajes; interna, si el narrador filtra el relato por uno de los personajes; o externa, si el narrador sólo informa lo que los personajes hacen y dicen.

Este plano también permite conocer los hechos, los cuales deben tener un encadenamiento que permitan mostrar con claridad los cambios o transformaciones sufridas por los personajes durante la historia. Esos encadenamientos evidencian la estructura del relato que puede ser ternaria o quinario. Este trabajo se enfoca en la primera, comprendida por tres momentos: estado inicial, fuerza de transformación y estado final, siendo definidas por Cortés y Bautista (1999) así:

El estado inicial hace referencia a la presentación del personaje central de la historia resaltando sus necesidades, deseos o propósitos que aún no están resueltos y que motivarán el desarrollo de la misma, así mismo Llach (2003) lo define como una “situación estable” en la que se halla inmerso el personaje, además de presentar el espacio y la época en los cuales se desarrolla la historia. (p.48)

La fuerza de transformación está relacionada con un agente dentro de la historia (personajes, objetos, seres inanimados, acciones) que ocasiona una alteración en el estado inicial incitando al personaje a cambiar sus actitudes y acciones para alcanzar sus propósitos.

El estado final permite evidenciar como termina el personaje principal en relación con sus motivaciones y deseos iniciales.

Cabe resaltar que ésta estructura siempre se encuentra entrelazada porque las acciones que la motivan se encuentran en un encadenamiento de sucesos, dependiendo la una de la otra para dar sentido a la historia.

En lo que respecta al plano de la historia, éste involucra los personajes, las acciones, el tiempo y el espacio. Los personajes pueden ser antropomorfos, zoomorfos, objetos o ideas, que tienen una intencionalidad, en ellos se encuentran todas las potencialidades para emprender las aventuras (Cortés y Bautista, 1999). Es importante mencionar que el personaje juega un papel primordial porque “(...) es a partir de él que se organizan los otros elementos del relato” (Todorov, 1970, p.165). Ese personaje tiene unas características propias, unas intencionalidades, motivaciones o deseos que cumplir que lo llevarán a fijarse unos objetivos cumpliendo con una serie de acciones a lo largo de la historia con el fin de alcanzarlos y es en ese recorrido en donde se involucran otros personajes para darle trascendencia a la historia “(...) esta trama de relaciones tiene un papel fundamental en la estructura de la obra” (Todorov, 1970, p.166).

Las acciones son los haceres cognitivos que producen una transformación en el personaje reflejados en la historia, en ese sentido Todorov plantea: “(...) en un relato, la sucesión de las acciones no es arbitraria, sino que obedece a una cierta lógica” (1970, p.164), en dicha lógica los personajes actúan y definen sus acciones para alcanzar sus propósitos. Esas acciones se realizan

en unas “relaciones de causa/efecto, acción/reacción” (Cortés y Bautista, 1999, p. 33) ya que la historia corresponde en cierto sentido a una representación de la realidad y no se puede desligar de ésta.

El tiempo se relaciona con los momentos en los cuales se desarrolla la historia y la implicación que éstos tienen para la misma “(...) se presenta en el relato como una realidad múltiple (...)” (Garrido, 1996, p.197); y el espacio, está referido a los lugares en los cuales se desenvuelve la historia. (Cortés y Bautista, 1999).

La vida está hecha de relatos que cuentan con características diversas de acuerdo al propósito comunicativo del mismo, en este sentido, Barthes (1970) afirma que: “El relato...está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia...la conversación...está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades” (p.9).

En la presente investigación el interés se centró, de manera especial en la leyenda, que forma parte de la literatura oral; mediante ésta los pueblos dejan constancia de sus costumbres, tradiciones, además de dar explicación del mundo, de la vida, de los códigos sociales y morales constituyéndose en “instrumentos efectivos” de conservación de un legado (Villa, 1993, p.38), porque cada grupo humano posee características específicas, que se consolidan en la transmisión que se hace de una generación a otra (Van Gennepe, 1943).

En este sentido, Van Gennepe (1943) señala que “la leyenda hace el oficio de manual cronológico para las poblaciones desprovistas de documentos propiamente históricos (inscripciones, anales, etc)” (p.122), en esa tradición cultural el ser humano poetiza las hazañas o

vivencias de un personaje (héroe cultural) quien se convertirá en un referente para dicha comunidad, este personaje puede ser antropomorfo o zoomorfo.

De acuerdo con este autor (1943) las leyendas son explicativas porque son intencionales desde su origen y proponen la explicación de un fenómeno natural y social, pudiendo ser: astronómicas, de metamorfosis, de demonios y dioses e históricas.

Van Gennep (1943) plantea que las leyendas pueden sufrir una deslocalización en la medida en que los valores de la civilización cambian o que éstas pueden llegar a otras comunidades, la localización, la individualización y la utilidad inmediata están pues, en el comienzo, se desvanecen, se atenúan, desaparecen, a medida que los grupos se compenetran o cambian de lugar, que los territorios ocupados se engrandecen, que las civilizaciones van haciéndose más complejas y que los sucesos geográficos, políticos y culturales se extiendan en el decurso de los siglos (p.41).

Teniendo en cuenta la riqueza cultural que encierra la leyenda, la posibilidad de adentrarnos en otros mundos y concepciones, de comprender otras miradas a diversos fenómenos, este tipo de texto se constituye en un elemento valioso de trabajo en el aula y por ello, la secuencia didáctica se diseñó, teniendo como eje la comprensión de este tipo de texto. Al respecto, se hace necesario conceptualizar acerca de lo que se entiende por secuencia didáctica y su estructura, tema que será abordado en el siguiente apartado.

2.6 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es definida por Camps (2008), como una unidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y oral, entre las cuales existe una interacción permanente, así como entre el aprendiz, el docente y la situación de comunicación. La secuencia didáctica es

formulada como un proyecto de trabajo con objetivos específicos del lenguaje que deben ser evidenciados y conocidos por los participantes.

Ésta se desarrolla en tres fases: la fase de preparación en la que se explicitan los conocimientos que se han de adquirir, se planean los contenidos, la situación discursiva, el tipo de texto, y las diferentes actividades que permitirán alcanzar el objetivo propuesto. La fase de producción es aquella en la cual se desarrollan las diferentes actividades y en donde los estudiantes ponen en juego sus capacidades propiciando un intercambio permanente entre sus compañeros y las diferentes situaciones de comunicación propuestas en el aula; por último, se encuentra la fase de evaluación, que consiste en dar cuenta de los logros alcanzados durante el proceso, ésta no se da en un solo momento, sino que es permanente con el fin de realizar un seguimiento al proceso. Las fases anteriormente mencionadas son flexibles y se interrelacionan constantemente (Camps, 2008).

Es importante resaltar que, aunque la secuencia didáctica planteada por Camps está orientada para la producción de textos, en la presente investigación se adecuó para abordar la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta que como objetivos de este estudio se trazaron dos propósitos: uno determinar la incidencia de la SD en la comprensión de textos narrativos – leyenda, y otro, reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a continuación, se realizará una aproximación al concepto de prácticas reflexivas.

2.7 Prácticas reflexivas

La reflexión implica cuestionar, analizar, tomar decisiones, asumir una postura con un pensamiento consciente de todo aquello que nos rodea en la práctica y en las interrelaciones con

el otro y el medio, tal como señala Perrenoud (2007) “la práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma” (p.62).

La práctica reflexiva puede ser llevada a cabo a nivel personal, en equipos de trabajo, amigos, familia, siendo su interés principal generar espacios en los cuales se interactúe con el otro para escuchar, cuestionar, indagar, replantear y asumir una nueva postura ante un saber determinado. Es así como “el análisis de la práctica como propuesta de transformación se concibe aquí como un autoanálisis” (Perrenoud, 2007, p.119), que debe ser articulada la objetividad y la reflexión en la práctica.

Para el proceso de reflexión en la práctica de enseñanza se deben tener en cuenta dos posturas, una que se refiere a la reflexión en la acción y otra referida a la reflexión sobre la acción.

La reflexión en la acción implica que el sujeto tome decisiones en el mismo instante en que desarrolla las diferentes actividades del aula con el fin de ajustar procedimientos o dar solución a contratiempos que se puedan presentar en el momento, “cambiando el punto de vista y regulando la propuesta en curso” (Perrenoud, 2007, p.193).

La reflexión *sobre la acción* implica tomar distancia de la práctica en determinado momento para meditar sobre los hechos o actuaciones realizadas durante la actividad aplicada en el aula, permitiendo tener un panorama más amplio de la situación, revisar diferentes puntos de vista a la luz de las teorías o prácticas de otros con el objetivo de prever nuevas situaciones y ajustar la planeación, tal como plantea Perrenoud (2007) “(...) la reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez retrospectiva y prospectiva, y conecta el pasado y el futuro (...)” (p.35).

Esta reflexión requiere del desarrollo de unos conocimientos teóricos, prácticos y de unas competencias que impacten en la comunidad educativa. Dichas competencias son:

Organizar y gestionar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y gestionar la formación continua (Perrenoud, 2007, p.189).

Cabe anotar que el dominio de las mismas se adquiere en el ejercicio de la labor docente, en el reconocimiento de las necesidades del contexto, de los estudiantes, de las exigencias del mundo moderno, y la complejidad de la sociedad.

De igual forma Perrenoud (2007) afirma que la reflexión se “apoya en conversaciones informales, en momentos organizados de profesionalización interactiva, en prácticas de feedback metódico, de debriefing de análisis de trabajo, de intercambios sobre los problemas profesionales (...)” (p.192), es decir, la práctica reflexiva se fortalece en la discusión organizada en los diferentes grupos de trabajo en los cuales se analice y se construya conocimiento conjunto, con el fin de enriquecer esa práctica profesional y el quehacer diario.

Por lo anterior, es fundamental que los docentes se asuman como agentes generadores de cambio, de transformación de la sociedad moderna y constructores de un futuro prometedor para las nuevas generaciones, por ello la práctica reflexiva debe acompañar esta labor permanentemente con el fin de promover transformaciones individuales y sociales. En ese sentido, es importante resaltar que esa práctica reflexiva “supone una postura, una forma de identidad o un habitus” (Perrenoud, 2007, p.13) que le permitirá al practicante reflexivo ajustar sus acciones de acuerdo con las situaciones que se presenten diariamente, ya sea de crisis o de

calma, donde logra vincular el conocimiento teórico con su conocimiento práctico, logrando de esta forma impactar en su entorno, en sus estudiantes y en su propia existencia.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo si se tiene en cuenta que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Fernández, Hernández y Baptista, 2010, p.4), es así como el propósito de la misma es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos-leyenda, en unos grupos específicos, para lo cual se utilizaron instrumentos de recolección de datos, mediante una prueba diagnóstica (pre test) y una prueba final (pos test), que fueron contrastadas con el fin de corroborar el impacto de la intervención. Es importante decir, que el análisis cuantitativo se complementa con el cualitativo, reflexionando acerca de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es cuasi-experimental, puesto que los grupos de trabajo ya se encontraban conformados antes de iniciar el proceso de investigación, por lo que los sujetos no fueron elegidos al azar (Fernández, et. al., 2010, p.148), además es intragrupo, porque se contrastan los resultados del Pre-test y del Pos-test, de cada grupo.

3.3 Población

Estudiantes de los grados 1° y 2° de las instituciones educativas públicas del municipio de Dosquebradas.

3.4 Muestra

Grupo 1. Este grupo pertenece a la sede 2 San Pedro y San Pablo, conformado por 23 estudiantes, 11 niños y 12 niñas de las cuales 1 es repitente, con edades que oscilan entre los 6 y los 10 años. La mayoría de las familias pertenecen a los estratos 2 y algunos a estrato 3. Gran parte de estas familias son nucleares, conformadas por papá, mamá e hijos, solo unos cuantos viven con otros parientes.

Grupo 2. Este grupo pertenece a la sede 3 Sagrado Corazón, conformado por 22 estudiantes, 12 niños y 10 niñas, de los cuales dos son repitentes. Sus edades oscilan entre los 5 y 7 años. La mayoría de familias pertenecen a los estratos 2 y 3; así mismo gran parte de los niños viven con sus padres y abuelos.

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de textos narrativos-leyenda, en estudiantes de 1° y 2°, de básica primaria de la Institución Educativa Juan Manuel González, del municipio de Dosquebradas.

3.5.2 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos narrativos-leyenda, en estudiantes de 1° y 2°, de básica primaria, de la Institución Educativa Juan Manuel González del municipio de Dosquebradas.

3.6 Variables y operacionalización

3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

La secuencia didáctica es definida por Camps (2008), como:

Una unidad de enseñanza y aprendizaje (...) de continua interacción entre lo oral y escrito y entre lectura y escritura (...) en la cual la [comprensión] del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. (p.25)

Esta secuencia se desarrolla a través de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación las cuales se pueden interrelacionar (Ver anexo N°1).

La fase de preparación, hace relación al momento en el cual se formula la secuencia y se organizan las acciones a seguir. Forman parte de ella los contenidos, el tipo de texto, los propósitos, la situación discursiva y las estrategias a seguir.

La fase de desarrollo, es el momento en el que se ejecutan las acciones en una continua interacción con el estudiante y se ponen en marcha las estrategias planeadas.

La fase de evaluación, se da en forma permanente durante toda la ejecución de la secuencia didáctica y forman parte de ella la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.

Tabla 1

Operacionalización de la variable independiente

La secuencia didáctica: es definida por Camps (2008), como una unidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y oral, entre las cuales existe una interacción permanente, así como entre el aprendiz, el docente y la situación de comunicación. Ésta se desarrolla en tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.

Dimensiones	Indicadores
Fase de preparación. Momento en el cual se	Preparación de la SD:

formula la secuencia y se organizan las acciones a seguir. Forman parte de ella los contenidos, el tipo de texto, los propósitos, la situación discursiva y las estrategias a seguir.

- *Planeación de actividades,
- *Selección de contenidos y propósitos de aprendizaje,
- *Elección de la tarea integradora que tuvo como eje central el campamento muisca,
- *Selección y análisis de textos por parte de las docentes
- *Selección de dispositivos didácticos

Fase de desarrollo. Momento en el cual se ejecutan las acciones en una continua interacción con el estudiante; se determina el tiempo de aplicación de la secuencia didáctica y se ponen en marcha las estrategias planeadas.

-
- Desarrollo de las actividades:**
- *Presentación de la secuencia didáctica
 - *Negociación del contrato didáctico
 - *Exploración de las condiciones iniciales
 - *Anticipación de los textos
 - *Lectura y análisis de leyendas y otros textos
 - *Actividades para abordar la comprensión del plano de la historia.
 - *Actividades para abordar la comprensión del plano de la narración.
 - *Actividades para abordar la comprensión del plano del relato.
 - *Visita al parque Consotá
 - *Invitados especiales para compartir experiencias

Fase de evaluación. Momento en el que se evalúan los logros alcanzados en relación con los propósitos planteados. Es importante resaltar que esto se realiza durante todo el proceso.

-
- Evaluación:**
- *Evaluación continua y formativa.
 - *Al final de cada sesión se realizaron procesos de reflexión y evaluación metacognitiva
 - *Coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación

3.6.2 Variable dependiente; comprensión de textos narrativos.

La comprensión de textos narrativos, se entiende como la posibilidad de “dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos” (Cortés y Bautista, 1998, p.30); de igual forma Jolibert (2002) señala que la comprensión implica reconocer la situación comunicativa en la que se produce el texto: emisor, destinatario, contenido y, propósito.

Para esta investigación el texto narrativo escogido fue la leyenda, narración que “(...) hace de manual cronológico para las poblaciones desprovistas de documentos propiamente históricos (...) implica una serie de asociaciones lógicas y sentimentales que se expresan por una serie de motivos temáticos” (Genep, 1943, p. 57, 122).

Tabla 2

Operacionalización de la variable dependiente

Comprensión de textos narrativos. “ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos” (Cortés y Bautista, 1999, p.30); estos elementos se configuran a través de los planos del relato literario: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia. (p.30-31). La comprensión implica también reconocer la situación comunicativa en la que se produce el texto: emisor, destinatario, contenido, propósito, etc (Jolibert, 2002)

Leyenda. La leyenda, según Van Genep (1943) es una narración que “(...) hace de manual cronológico para las poblaciones desprovistas de documentos propiamente históricos (...) implica una serie de asociaciones lógicas y sentimentales que se expresan por una serie de motivos temáticos” (p. 57, 122).

Dimensiones	Indicadores	Índices
Plano de la historia. Se refiere a todo lo relacionado con el tiempo, espacio, los personajes (con sus intencionalidades, su motivación, su competencia) y las acciones que incluyen la meta, el orden de los acontecimientos (lógica), además de la estabilidad de una identidad durante todo el relato (Cortés y Bautista, 1999).	Personajes. Es un actor o actores alrededor de los cuales gira una historia (antropomorfos, zoomorfos, ideas o cosas	1 Reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en la leyenda
		0 No reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en la leyenda
	Acciones. Es la fuerza a través de la cual se originan las transformaciones de estado de los personajes que participan en la historia en una secuencia lógica	1 Identifica las acciones que realizan los personajes y sus propósitos, para alcanzar sus objetivos
		0 No identifica las acciones que realizan los personajes y sus propósitos para alcanzar sus objetivos

Tiempo. Momentos en los cuales transcurre la historia	1	Reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla la leyenda
	0	No reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla la leyenda

Plano de la narración. Se refiere a una estrategia discursiva que emplea el autor para contar la historia (narrador); es decir, es un personaje diferente a quien escribe la historia y a quien lee la misma. (Cortés y Bautista, 1999).	Narrador. Actor que realiza el acto de contar; es decir, es la persona que cuenta la historia dentro del relato, distinto a quien la escribe.	1	Reconoce quien cuenta la leyenda
		0	No reconoce quien cuenta la leyenda

De igual forma, el narrador cumple unas funciones dentro de la historia como contar la historia, ceder la voz a los personajes, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes. (Pérez y Roa, 2010)

Funciones del narrador: son los recursos que utiliza el narrador para enriquecer la historia, tales como: -Ceder la voz a los personajes -Dar a conocer lo que sienten o piensan los personajes.	1	Reconoce cuándo el narrador cede la voz a los personajes en la leyenda
	0	No reconoce cuándo el narrador cede la voz a los personajes
	1	Reconoce quién da a conocer las emociones y sentimientos de los personajes en la leyenda
	0	No reconoce quién da a conocer las emociones y sentimientos de los personajes en la leyenda

Tiempo de la narración: se refiere a la forma en que el narrador cuenta la historia: presente, pasado o	1	Reconoce los diferentes tiempos en que se realiza la narración
	0	No reconoce los diferentes tiempos en que se realiza la narración

futuro.

<p>Plano del relato. Se refiere a las formas de contar la historia, y a las estrategias usadas por el autor para narrar las situaciones vividas por los personajes. El plano del relato se encuentra dividido en tres momentos en los cuales se narra la historia: estado inicial, fuerza de transformación y estado final, que conforman la estructura ternaria (Cortés y Bautista, 1999)</p>	<p>Estado inicial. Siempre se da en relación con una necesidad o deseo que tiene el personaje</p>	<p>1 Identifica la necesidad que tiene el personaje al inicio de la leyenda</p>
		<p>0 No identifica la necesidad que tiene el personaje al inicio de la leyenda</p>
	<p>Fuerza de transformación. Es el cambio, la alteración que realizan los personajes en las acciones o emociones para modificar el estado inicial</p>	<p>1 Reconoce las acciones que realiza el personaje para conseguir su propósito</p>
		<p>0 No reconoce las acciones que realiza el personaje para conseguir su propósito</p>
	<p>Estado final. Situación en la que termina el personaje en relación con el propósito o deseo que surge al inicio de la historia</p>	<p>1 Identifica el estado final del personaje de la leyenda</p>
		<p>0 No identifica el estado final del personaje de la leyenda</p>
<p>Situación de comunicación. Se refiere al contexto de producción de un texto; los parámetros a tener en cuenta son: emisor, destinatario y objetivo y desafío (Jolibert, 2002, p.23, 162)</p>	<p>Emisor. Es quien escribe el texto</p>	<p>1 Reconoce el autor de la leyenda</p>
		<p>0 No reconoce el autor de la leyenda</p>
	<p>Destinatario. Para quién se escribe el texto</p>	<p>1 Identifica a quién va dirigida la leyenda</p>
		<p>0 No identifica a quién va dirigida la leyenda</p>

Objetivo y desafío. Propósitos del autor con el texto	1	Reconoce cuáles son los propósitos del autor con la leyenda
	0	No reconoce cuáles son los propósitos del autor con la leyenda

Unidad de análisis

La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, quienes realizaron la implementación de la secuencia didáctica.

Estas prácticas fueron analizadas a partir del diligenciamiento de un diario de campo (Ver anexo N° 5) en el que cada docente plasmaba los diferentes momentos, emociones, temores y sentimientos vividos durante la implementación de la secuencia didáctica. Con base en el análisis del diario de campo, emergieron varias categorías, las cuales fueron acordadas con el grupo de estudiantes del Macroproyecto de investigación en Didáctica del lenguaje, III cohorte en profundización, de la Maestría en Educación. Dichas categorías se relacionan a continuación:

Tabla 3

Categorías análisis cualitativo

FASES Y SESIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> • Fase de preparación: sesión 1 • Fase de desarrollo: sesiones 2, 3, 4, 5 y 6 • Fase de cierre: sesión 7 	<p>Descripción. Presentar de manera detallada las actividades, contextos y conceptos que suceden en el aula de clases</p> <p>Expectativas. Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.</p> <p>Autopercepción. Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.</p> <p>Rupturas. Realización de actividades que nunca había realizado.</p> <p>Continuidades. Realización de actividades que siempre se habían realizado.</p> <p>Autocuestionamiento. Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones de los profesores.</p> <p>Autorregulación. Toma de decisiones a partir de los autocuestionamientos para mejorar la actuación de los profesores</p>

Unidad de trabajo:

1. Docente 1: Licenciada en educación básica con énfasis en orientación escolar, especialista en evaluación pedagógica. Doce (12) años de experiencia en el sector público.
2. Docente 2: Licenciada en etnoeducación y desarrollo comunitario. Con trece (13) años de experiencia en el sector privado y 6 años de experiencia en el sector público.

3.7 Técnicas e instrumentos

Para identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes se diseñó un pre-test y un pos-test, consistente en un cuestionario de selección múltiple, de veinte preguntas con cuatro opciones de respuesta. Mediante éstas se evaluaron cuatro (4) dimensiones: plano de la historia, plano del relato, plano de la narración y situación de comunicación, con tres indicadores cada una. A cada indicador se le asignaron dos valores: 0 si no cumplía con la respuesta acertada y 1 para las respuestas correctas. Para la valoración total del instrumento se determinaron tres niveles: Bajo, Medio y Alto, de acuerdo con los rangos que se presentan a continuación:

Tabla 4

Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO EN CADA DIMENSIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA			
NIVEL DE DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
PUNTAJE POR CADA DIMENSIÓN	0	1-2	3
PUNTAJE POR LAS CUATRO DIMENSIONES	0 – 4	5 - 8	9 – 12

La validación del instrumento se hizo a través de la aplicación de una prueba piloto a estudiantes con características similares a los grupos de investigación, con el fin de revisar la claridad y el propósito de las preguntas y de las opciones de respuesta, para obtener los datos requeridos en la investigación. Con base en ésta se hicieron ajustes a la redacción de dos preguntas, enviando posteriormente el instrumento a validación de expertos.

En cuanto a las prácticas reflexivas, el instrumento usado fue el diario de campo definido como un sistema narrativo que busca “(...) comprender lo que está sucediendo y por qué sucede.

El observador es el protagonista directo que observa y registra durante o después de la situación objeto de estudio” (Bisquerra, 2009, p.4); con base en éste, se realizó un registro de lo sucedido en cada sesión, y fue el insumo para analizar las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.8 Procedimiento: a continuación, se presentan las fases mediante las cuales se desarrolló el proceso de investigación:

Tabla 5

Descripción del procedimiento de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del instrumento • Validación de los instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> a. Prueba piloto b. Valoración de juicio de expertos • Evaluación de la comprensión de textos narrativos, antes de la implementación de la secuencia didáctica 	Cuestionario Leyenda “El jaguar y el fuego”
DISEÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la secuencia didáctica 	Secuencia didáctica
IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la secuencia didáctica • Reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje 	Secuencia didáctica Diario de campo
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la comprensión de textos narrativos, después de la implementación de la secuencia didáctica 	Cuestionario Leyenda “La flor de Irupé”

CONTRASTACIÓN

- Contrastación de los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test Estadística descriptiva

4. Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, cuyo objetivo general es “determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en niños y niñas de grado 1° y 2° de la Institución Educativa Juan Manuel González y reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza del lenguaje”; para tal fin los grupos serán designados como: grupo 1 para referirse al grado 2° de la sede San Pedro y San Pablo y como grupo 2 al grado 1° de la sede Sagrado Corazón de la institución anteriormente mencionada.

El análisis se realiza a partir de dos ejes: uno cuantitativo y uno cualitativo. Para el primer caso se hizo uso de la estadística descriptiva, presentando primero la prueba de hipótesis y la descripción de una gráfica general comparativa del desempeño entre pre-test y pos-test, luego se presenta el análisis de los resultados en las dimensiones y finalmente se analiza cada una de estas con sus respectivos indicadores; cabe anotar que este análisis se hace presentando los resultados de cada uno de los grupos.

El análisis cualitativo de la información se realiza a partir del análisis de los diarios de campo, los cuales fueron diligenciados por las docentes investigadoras finalizada cada una de las sesiones implementadas en las tres fases de la secuencia didáctica: fase de planeación, fase de desarrollo y cierre. Este análisis se realiza a partir de las categorías que emergieron en consenso con el grupo de la cohorte III en profundización de lenguaje, las cuales fueron las siguientes:

Descripción: Presentar de manera detallada las actividades, contextos y conceptos que suceden en el aula de clases

Expectativas: Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.

Autopercepción: Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.

Rupturas: Realización de actividades que nunca había realizado.

Continuidades: Realización de actividades que siempre se habían realizado.

Autocuestionamiento: Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones de los profesores.

Autorregulación: Toma de decisiones a partir de las autocuestionamientos para mejorar la actuación de los profesores

4.1 Análisis cuantitativo

En el presente apartado se presenta un análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del pre-test y el pos-test, en los cuales fueron evaluadas cuatro dimensiones: plano de la historia, plano de la narración, plano del relato y situación de comunicación, aspectos que permiten dar cuenta de la comprensión del texto narrativo de acuerdo con lo planteado por Cortés y Bautista (1999).

4.1.1. Prueba de hipótesis.

Los resultados obtenidos en la presente investigación son presentados en la tabla de medidas de tendencia central, la cual permite comparar los resultados arrojados en el pre-test y el pos-test, por parte de los grupos 1 y 2, determinando de esta manera cuál de las hipótesis se valida.

A continuación, se presenta la tabla de medidas de tendencia central para los grupos 1 y 2:

Tabla 6

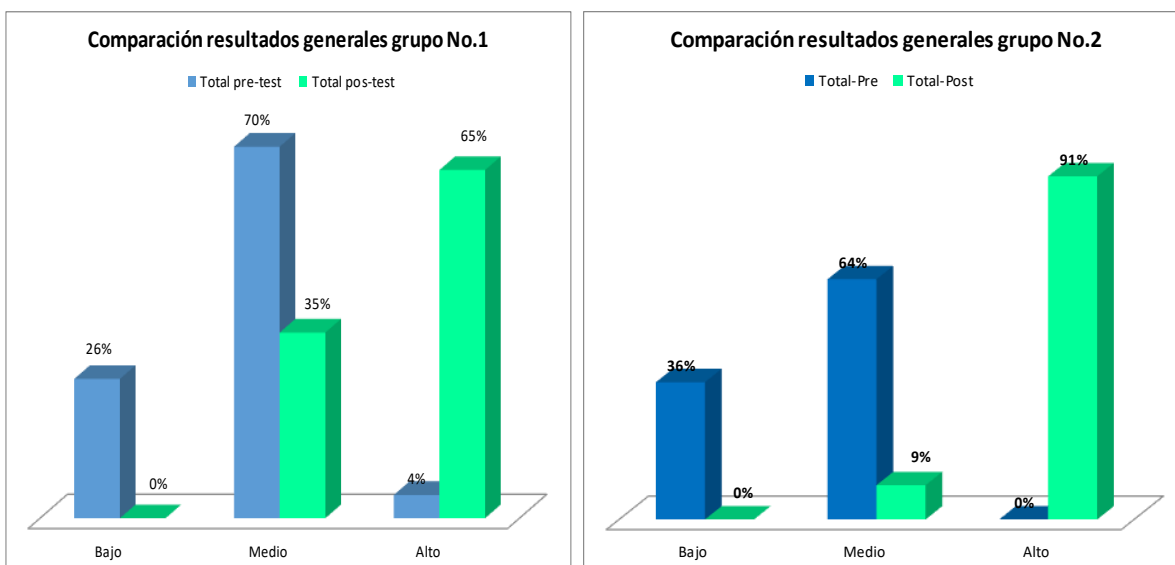
Análisis para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test grupo 1 y 2

Tabla de medida de tendencia central grupo No.1				Tabla de medida de tendencia central grupo No.2			
Total Pretest		Total Postest		Total Pretest		Total Postest	
Media	8,695652174	Media	14,65217391	Media	7,045454545	Media	17,90909091
Error típico	0,669596016	Error típico	0,567947193	Error típico	0,481147945	Error típico	0,496346352
Mediana	9	Mediana	14	Mediana	7	Mediana	19
Moda	7	Moda	14	Moda	7	Moda	19
Desviación estándar	3,211269681	Desviación estándar	2,723779053	Desviación estándar	2,256783905	Desviación estándar	2,328070751
Varianza de la muestra	10,31225296	Varianza de la muestra	7,418972332	Varianza de la muestra	5,093073593	Varianza de la muestra	5,41991342
Curtosis	-1,05127907	Curtosis	-1,108286339	Curtosis	-0,71051126	Curtosis	2,44779874
Coefficiente de asimetría	-0,15816553	Coefficiente de asimetría	0,136191918	Coefficiente de asimetría	-0,19863612	Coefficiente de asimetría	-1,797275836
Rango	11	Rango	9	Rango	8	Rango	8
Mínimo	3	Mínimo	11	Mínimo	3	Mínimo	12
Máximo	14	Máximo	20	Máximo	11	Máximo	20
Suma	200	Suma	337	Suma	155	Suma	394
Cuenta	23	Cuenta	23	Cuenta	22	Cuenta	22

Realizando un análisis de los datos obtenidos se pudo observar que en el grupo 1 la media en el pre-test arrojó un resultado de 8,69 y en el pos-test de 14,65. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que en este grupo los desempeños en la prueba final mejoraron en comparación con los datos obtenidos inicialmente.

Por su parte el grupo 2 obtuvo en el pre test una media de 7,04 y en el pos-test de 17,9 datos que evidencian un cambio notorio en el nivel de comprensión.

Teniendo en cuenta los datos arrojados en la tabla de medidas de tendencia central que muestra un avance positivo en la comprensión lectora, se presentan a continuación los resultados generales, por niveles, en ambos grupos.



Gráfica 1 Resultados generales Pre-test y Pos-test grupo 1 Gráfica 2 Resultados generales Pre-test y Pos-test grupo 2

En las gráficas anteriores se puede observar como el grupo No.1 pasó de un 26% de estudiantes ubicados en nivel bajo y un 70% en nivel medio, a un 65% en nivel alto en el pos-test, en el cual inicialmente sólo se ubicaba el 4% de los estudiantes, es decir, disminuyó el porcentaje de estudiantes en nivel bajo y aumentó el porcentaje en nivel alto, lo que demuestra que los de más bajo desempeño lograron superar las dificultades en comprensión lectora.

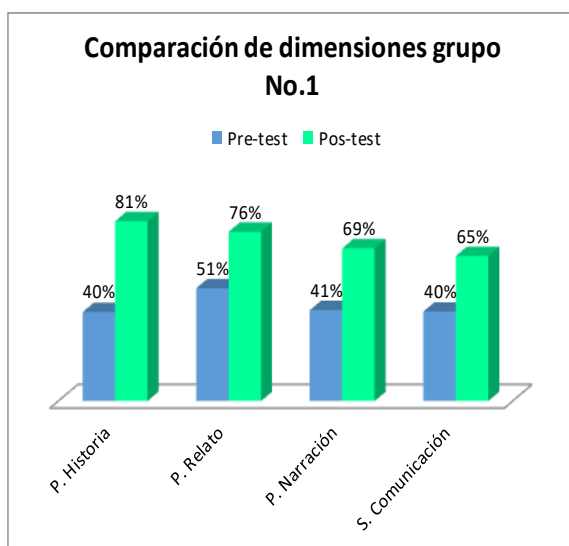
Respecto al grupo No.2 también se identificaron avances importantes, al disminuir el porcentaje de estudiantes de 36% a 0% ubicados en nivel bajo, de 64% a 9% ubicados en nivel medio y aumentar en el pos-test de 0% a 91% el nivel alto, evidenciando de esta manera un importante progreso en su desempeño.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo la cual afirma que *“la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos narrativos-leyenda, en los niños de 1° y 2°, de la I.E. Juan Manuel González”*. Estos resultados dan cuenta de la potencia de la

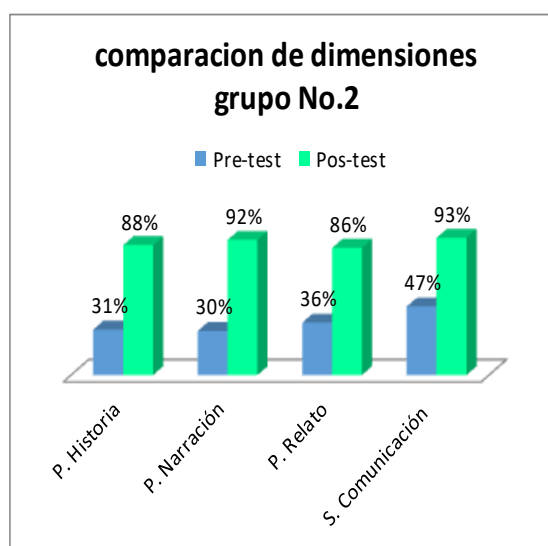
secuencia didáctica, la cual permitió la planeación y ejecución de unas actividades contextualizadas, generando rupturas en las actuaciones de las docentes y de los estudiantes logrando que éstos obtuvieran mejores desempeños en la comprensión. Así mismo, se logró la vinculación y participación activa de los padres de familia en actividades como apertura, cierre y una puesta en escena con toda la primaria de la institución educativa.

4.1.2 Análisis por dimensiones.

A continuación se presenta el análisis y comparación de las cuatro dimensiones que se evaluaron con los instrumentos del pre-test y pos-test, teniendo en cuenta que “comprender un texto narrativo es dar cuenta de los diferentes elementos que conforman un buen relato (...) enmarcado en los diferentes planos narrativos” (Cortés y Bautista, 1999, p.30), además de identificar la situación de comunicación en que se producen los textos (Jolibert, 2002), lo que implica reconocer el autor, el destinatario y el propósito del texto que llega al aula.



Gráfica 3 Comparación de dimensiones grupo 1



Gráfica 4 Comparación de dimensiones grupo 2

De acuerdo con las gráficas anteriores, se puede decir que tanto en el grupo No. 1 como en el grupo No.2 se presentó una notable mejoría en el desempeño en las diferentes dimensiones, es así como los estudiantes que se encontraban en un desempeño bajo en la aplicación del pre-test avanzaron a un desempeño medio y alto, después de aplicado el postest.

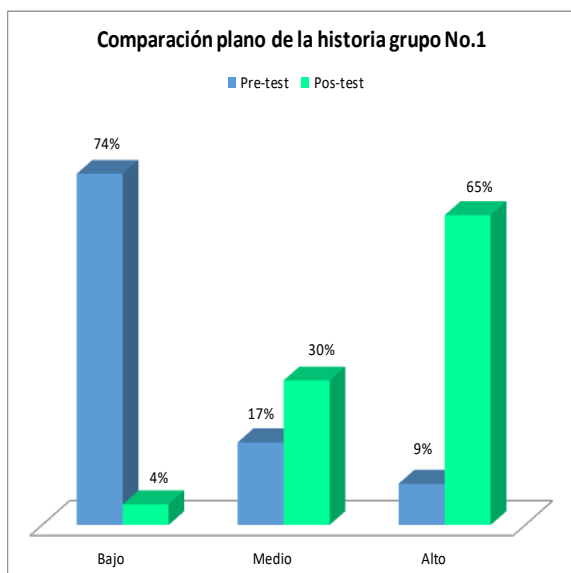
En el grupo No.1 la dimensión con mejor rendimiento fue la del plano de la historia donde se obtuvo un progreso del 41% ya que en el pre-test el resultado fue de 40% y en el pos-test fue de un 81%, este avance indica que los estudiantes terminaron reconociendo los diferentes indicadores que forman parte de este plano. Así mismo, se puede observar que la dimensión con menor cambio fue la situación de comunicación que evidenció un 25% de progreso ya que el pre-test arrojó un 40% y el pos-test un 65%, lo cual puede deberse a que esta dimensión ya venía siendo trabajada en actividades diferentes antes de la implementación de la secuencia didáctica, por tanto los resultados en el pre-test no fueron tan bajos y con el pos-test se alcanza un 25% más de avance en la comprensión de ésta dimensión.

En el grupo No.2 la dimensión con mayor transformación fue la del plano de la narración en la que se notó un avance del 62%, si se tiene en cuenta que en el pre-test el rendimiento fue de 30% contra un 92% en el pos- test, indicando que los estudiantes reconocen los indicadores de éste plano; finalmente en la dimensión situación de comunicación se halló un avance en el desempeño del 46% expresado en un 47% en el pre-test y un 93% en el pos-test, lo que indica que fue la dimensión menos impactada, aspecto que se describirá más adelante.

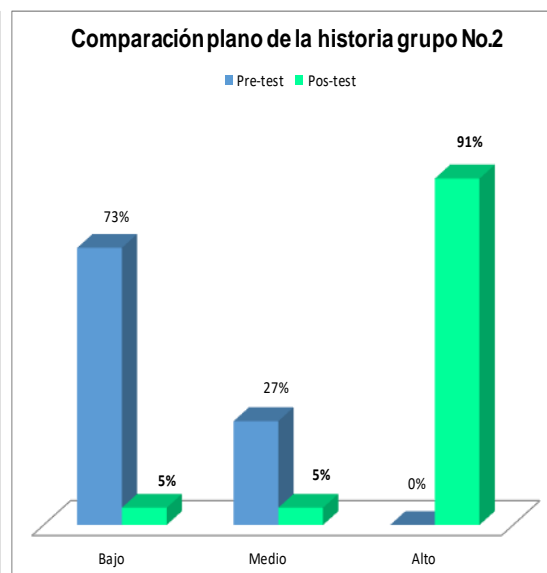
4.1.2.1 Dimensión 1: plano de la historia.

Las siguientes gráficas muestran el desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles: bajo, medio y alto, de acuerdo con los datos obtenidos en la aplicación del pre-test y el pos-test,

en la dimensión No.1 denominada plano de la historia, en la cual se analizaron aspectos relacionados con los personajes, acciones y tiempo de la historia.



Gráfica 5 desempeño de estudiantes grupo 1



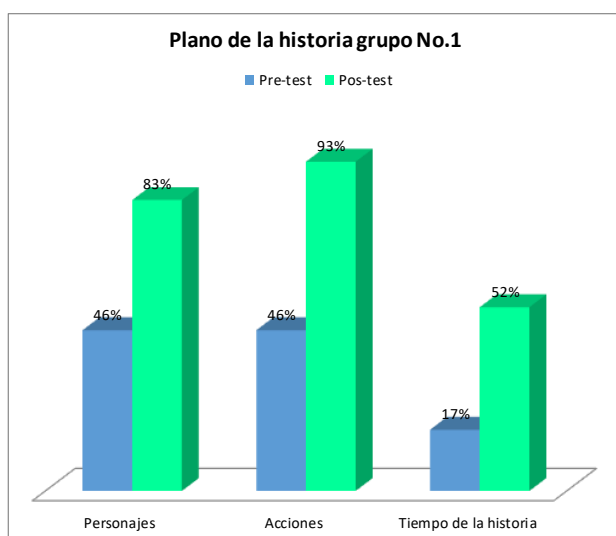
Gráfica 6 desempeño de estudiantes grupo 2

Las gráficas No.5 y No. 6 muestran que en el caso del grupo No.1 el 74% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo, mientras que solo un 9% se ubicó en un nivel alto, respecto al desempeño en este plano en el pre-test; en contraste en el pos-test se puede evidenciar que los estudiantes se movieron de ese desempeño bajo a un desempeño medio (30%) y alto (65%), demostrando una mejoría en la comprensión de este aspecto.

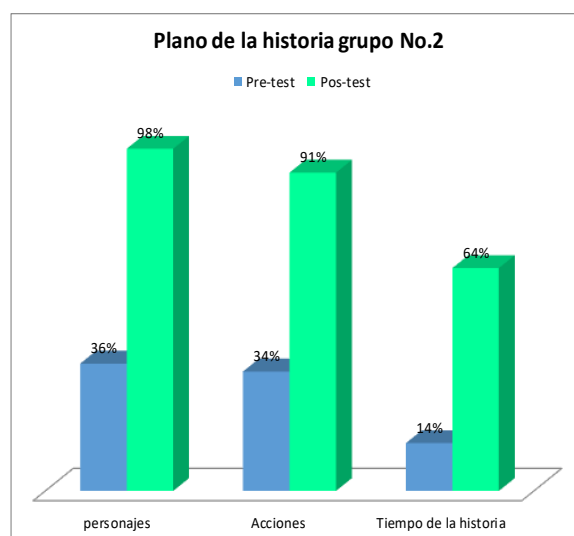
En el grupo No.2 se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en un desempeño bajo con un 73% y un 0% en alto en la aplicación del pre-test, resultados que cambian al aplicarse el pos-test, en el que se encuentra que el 91% de los estudiantes pasan a un desempeño de nivel alto,

demostrando de esta manera un impacto positivo de las actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica para la apropiación de esta dimensión.

La siguiente gráfica muestra el desempeño por indicadores en el plano de la historia de acuerdo con los resultados hallados en la aplicación de los instrumentos con el fin de realizar una comparación de los mismos. Al respecto es importante decir que en este plano se describe “todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional” (Cortés y Bautista, 1999: 31), teniendo en cuenta para esta investigación en particular tres indicadores: personajes, acciones y tiempo de la historia.



Gráfica 7 desempeño por indicadores grupo 1



Gráfica 8 desempeño por indicadores grupo 2

Analizados los resultados obtenidos en el grupo 1 se puede observar que los tres indicadores muestran cambios favorables luego de la implementación de la secuencia didáctica, siendo el de mayor transformación el de las acciones el cual pasó de un 46% en el pre-test a un 93% en el pos-test. Las acciones son entendidas como los actúes de los personajes para alcanzar su propósito, que es acorde a su sentir y pensar, por lo tanto “en un relato la sucesión de las

acciones no es arbitraria, sino que obedecen a cierta lógica” (Todorov, 1970, p.164). En ese sentido se trabajaron durante la secuencia didáctica actividades que consistieron en incluir siluetas grandes de los personajes pegadas en diferentes partes del aula y mientras se leía el texto, se iban identificando emociones, motivaciones, propósitos de los personajes, completando, además, esquemas en el tablero con el fin de analizar cada una de las acciones realizadas por los mismos, afianzando estos aspectos a través de juegos de roles. De igual forma el grupo No.2 en este indicador obtuvo un progreso del 57% si se tiene en cuenta que en el pre-test el 34% del grupo reconocía las acciones de los personajes mientras que en el pos-test lo logra hacer un 91%, lo que da cuenta de un desempeño positivo de los estudiantes.

Es importante decir que en el grupo No.2 el indicador que más transformación tuvo fue el de los personajes ya que en el pre-test un 36% del grupo reconocía los personajes y en el pos test el 98% del grupo termina reconociendo las características de los mismos, por lo tanto, se logra un progreso del 62% en este indicador. Asimismo, en el grupo No. 1 este indicador tuvo un cambio importante ya que en el pre-test los estudiantes obtuvieron un 46% y en el pos-test el resultado fue de 83%. En este contexto es importante decir que la apuesta durante la secuencia didáctica era que los niños logaran diferenciar los personajes principales de los secundarios, además de identificar que dichos personajes tienen unos propósitos o motivaciones especiales que son las que permiten que la historia se vaya desarrollando de una forma u otra de acuerdo con las decisiones o acciones realizadas por los mismos.

Teniendo presente que los personajes son actores como lo afirma Todorov (1970) “y que es a partir de [éstos] que se organizan los otros elementos del relato” (p.165), las actividades realizadas durante la secuencia enfatizaron en el reconocimiento de las características de los mismos, retomándolas cuando se abordó en la secuencia, las acciones y el tiempo; dichos

aspectos fueron trabajados no solo desde las leyendas, sino que se realizó un ejercicio de intertextualidad indagando por los personajes en otros cuentos conocidos por los estudiantes, analizando el sentir de éstos dentro de la historia, teniendo en cuenta lo que afirman Cortes y Bautista (1999) respecto a que “en los personajes se encuentran todas las potencialidades para continuar con la aventura” (p.31); es así como al ser ellos el punto de partida de la historia y desencadenar las acciones es importante analizarlos a profundidad para una buena comprensión de los textos narrativos.

Cabe resaltar que este aspecto tradicionalmente es muy trabajado en la escuela, sin embargo, generalmente las actividades que se realizan se encuentran limitadas básicamente a la identificación del personaje principal o mencionar otros personajes y a la descripción física de los mismos, idea en la que coinciden Velásquez y Tabares (2017), al señalar que “en la escuela predomina el trabajo con el género narrativo, enfocándose generalmente en el reconocimiento de los personajes y sus características físicas” (p.77).

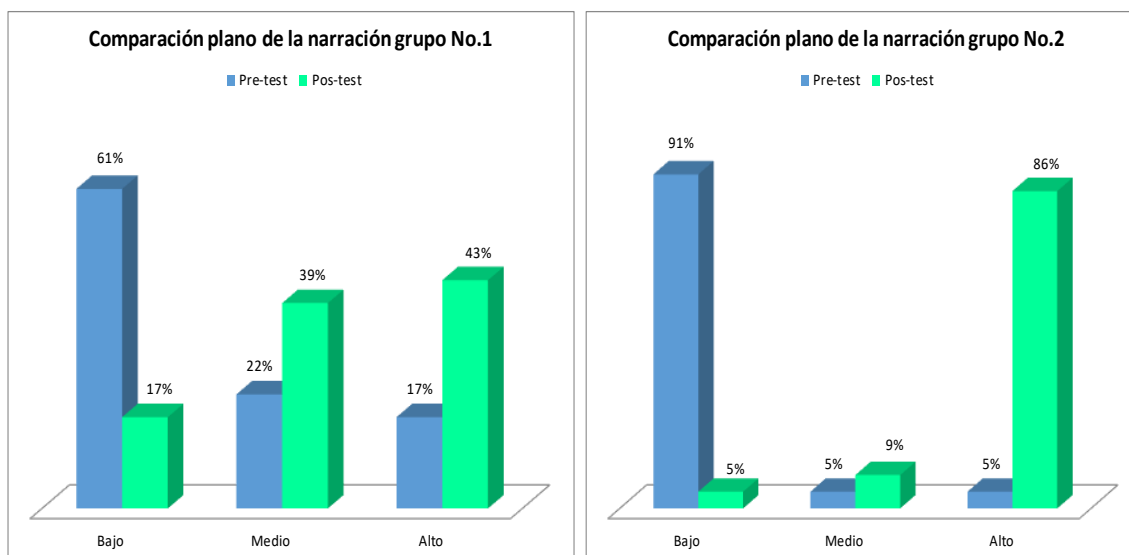
Ahora bien, respecto al indicador con menor transformación en ambos grupos fue el del tiempo de la historia, el cual hace referencia al tiempo cronológico expresado en días, horas, noches en las que transcurre la historia y las implicaciones con la misma; así, en el caso del grupo N° 1, aunque la diferencia entre el pre-test y el pos-test fue del 35%, no fue tan alta como en los demás indicadores; del mismo modo, en el grupo N° 2 se evidenció un avance del 50%, pasando de un 14% en el pre-test a un 64% en el pos-test. Esto puede deberse a que las actividades propuestas durante la secuencia didáctica no generaron la comprensión suficiente de este aspecto el cual demostró ser complejo para los estudiantes al requerir de mayores procesos de inferencia, tal como quedó demostrado en la investigación de García y Quiceno (2017),

quienes afirman que “el tiempo en que se cuenta la historia es uno de los más complejos y menos trabajados en la escuela” (p.67).

Para abordar la comprensión de este indicador, se diseñaron y ejecutaron actividades pertinentes en la secuencia didáctica, partiendo de situaciones y contextos reales de los niños, que se utilizaron para construir una línea de tiempo con actividades cotidianas de ellos, dando cuenta de sus propias historias e identificando la duración de las mismas en el día o en varios días, además, se realizó lectura en voz alta con el fin de que los niños identificaran aquellas palabras que podían hacer referencia al tiempo y luego las subrayaban en sus textos, luego, se elaboró una línea de tiempo con los diferentes sucesos de la leyenda en una construcción colectiva desde la oralidad, llevando a los niños a comprender que la misma se desarrolla en varios días, y finalmente los niños con ayuda de unas fichas que contenían los diferentes sucesos de la historia reconstruyeron la línea de tiempo en sus cuadernos.

De este modo se puede decir, que las actividades propuestas durante la secuencia didáctica fueron pertinentes y permitieron que los estudiantes alcanzaran una mejor comprensión de los diferentes elementos que conforman el plano de la historia. Esa pertinencia está relacionada con la realización de actividades que partían de la cotidianidad de los estudiantes, además de promover un ambiente colaborativo dentro y fuera del aula.

4.1.2.2 Dimensión 2. Plano de la narración.



Gráfica 9 comparación plano de la narración grupo 1

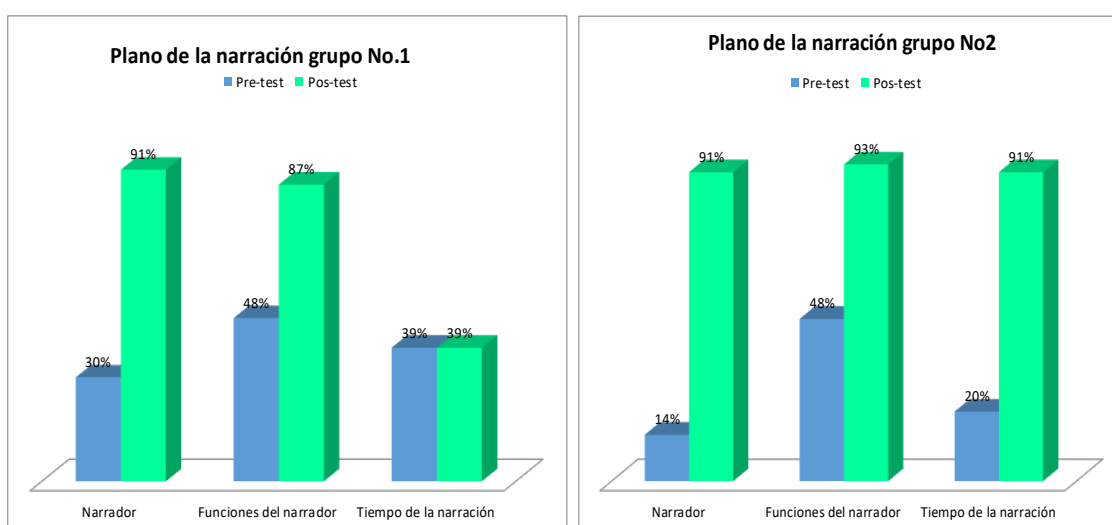
Gráfica 10 comparación plano de la narración grupo 2

Las gráficas anteriores dan cuenta de los resultados obtenidos por los grupos 1 y 2 en los niveles alto, medio y bajo para esta dimensión, observándose que ambos grupos presentan un avance importante.

Para el grupo No.1 el nivel bajo pasó de un 61% en el pre test a un 17% en el pos test, el nivel medio obtuvo un avance del 17% entre el pre test y pos test, mientras que el nivel alto pasó de 17% en el pre-test a 43% , mostrando un progreso de 26%.

En el grupo No 2 se puede observar que en el pre-test el 91% de los estudiantes del grupo se ubicó en el nivel bajo, el 5% en medio y el 5% en alto, mientras que en el pos-test un 86% del grupo terminó en un nivel alto, el 9% en medio y en el bajo solo se conservó un 5% de la población, resultados que indican que buena parte de los estudiantes lograron mejorar en la comprensión de este plano.

Es importante decir que este plano da cuenta de las estrategias que usa el autor al momento de escribir la historia, correspondiendo a “una estrategia discursiva inventada por el autor” (Cortés y Bautista, 2017, p.30), de igual forma los autores señalan que además del narrador existe un “narratario” que es un sujeto vinculado dentro de la historia al cual se dirige el narrador y que es diferente al lector. Para el análisis de este plano se tuvieron en cuenta los indicadores: narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración.



Gráfica 11 comparación plano de la narración por indicadores grupo 1 Gráfica 12 comparación plano de la narración por indicadores grupo 2

Tal como lo muestran las gráficas No.11 y No.12 los indicadores narrador y funciones del narrador muestran una mejoría en los resultados obtenidos, no obstante, en el grupo No.1 el indicador tiempo de la narración no sufrió ninguna transformación después de la implementación de la secuencia didáctica, situación que será analizada más adelante.

En el caso del grupo No.1 el indicador con mayor transformación fue el del narrador, el cual arrojó en el pre-test un resultado del 30% frente a un 91% en el pos-test, demostrando avances en

el desempeño de los estudiantes. El grupo No.2 coincide con este indicador al ser el de mayor transformación ya que en el pre test solo el 14% de los estudiantes reconocía este aspecto y en el pos-test el 91% del grupo logró identificar este actor invisible; en ese sentido Genette (1998) afirma que: “la voz del narrador aparece siempre como voz de una persona, aunque sea anónima” (p.45), siendo fundamental en el texto narrativo ya que es él quien da a conocer detalles de la historia, el quehacer y sentir de los personajes, “ es él quien nos hace ver la acción por los ojos de tal o cual personaje, o bien por sus propios ojos, sin que para ello necesite aparecer en escena” (Todorov, 1970, p.185).

El éxito en la comprensión de la existencia del narrador se debió quizás a que se realizaron actividades como la representación de la leyenda “el oro de Guatavita” con actores reales y un narrador quien no estaba visible para los niños, y otras acciones dentro del contexto de los estudiantes donde ellos fueron los protagonistas y desempeñaban el rol de narrador, realizando las funciones pertinentes ante sus compañeros, ejecutando un trabajo colaborativo entre todo el grupo, permitiendo que ellos clarificaran la idea que el narrador es una voz diferente al autor, la profesora o persona que lee la leyenda o el texto.

Esta puesta en escena por parte de los estudiantes les permitió reconocer que el narrador tiene una voz pero de igual forma cumple unas funciones como ceder la voz, ya “que ningún narrador, por ejemplo, puede reproducir con rigor el timbre de uno de sus personajes” (Genette, 1998,p.36), además se trabajó en el reconocimiento de otras funciones como dar a conocer lo que piensan, sienten y desean los personajes; estas actividades se complementaron con el análisis de marcas textuales que permitieron identificar en el texto esa voz del narrador y de los personajes, así como los diferentes aspectos que el narrador nos da a conocer de los mismos.

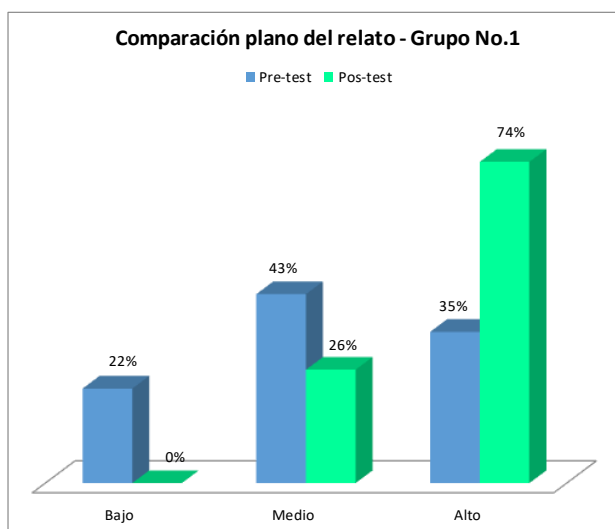
Adicionalmente se llevó a los estudiantes a subrayar palabras clave y signos de puntuación, así como a completar esquemas.

El indicador funciones del narrador para el grupo No.2 fue el de menor transformación, lo que probablemente se deba a que en el pre-test fue el indicador con mayor puntaje, alcanzando un 48%, sin embargo, en el pos-test avanzó al 93%, lo que da cuenta de la mejoría en este aspecto. Los resultados iniciales pueden estar relacionados con el hecho que los niños ya habían participado de lecturas donde se familiarizaron con este concepto desde el reconocimiento oral de las voces de los personajes, aunque sin hacerlo de manera reflexiva. En ese sentido, coincide con la investigación de Velásquez y Tabares (2017) respecto a que el desempeño en este indicador fue el de menor cambio en el pos-test, debido al alto desempeño en el pre- test.

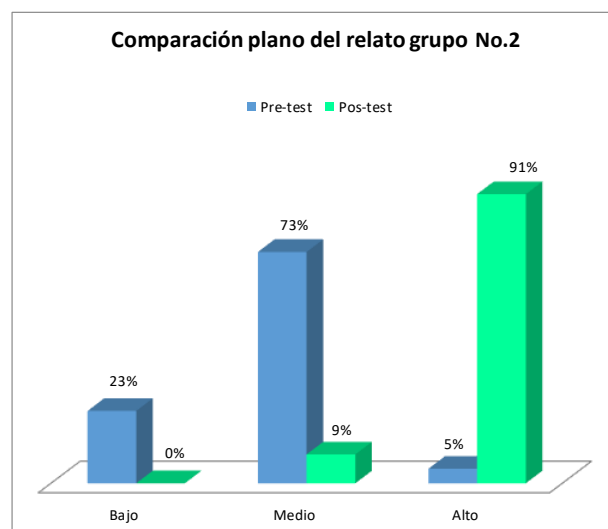
Con relación al indicador tiempo de la narración, que hace referencia a si los hechos contados por el narrador de la historia, están ocurriendo, ya ocurrieron o si ocurrirán, no tuvo ninguna variación en el grupo No.1 después de implementada la secuencia didáctica, puesto que en el pre-test y pos-test el resultado fue de 39% lo cual pudo ser ocasionado por el nivel de complejidad que el indicador reviste, requiriendo que el lector realice procesos de inferencia con el fin de determinar dicho tiempo. En ese sentido investigaciones como las de Velásquez y Tabares (2017), Llanos y Guerrero (2017), Londoño y Rendón (2017) y García y Quiceno (2017), entre otras, coinciden en afirmar que éste es uno de los indicadores más difíciles de comprender puesto que requiere que los estudiantes realicen mayores inferencias, además de ser uno de los planos menos privilegiados cuando se trabaja la comprensión de textos narrativos en el aula.

Cabe resaltar que promover la participación de los estudiantes e involucrarlos en las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica para la comprensión de este plano fue fundamental porque les permitió empoderarse de sus roles y descubrir por ellos mismos la existencia de ese narrador, sus funciones en la historia y la importancia que el mismo reviste para el texto.

4.1.2.3 Dimensión 3. Plano del relato.



Gráfica 13 comparación plano del relato grupo 1



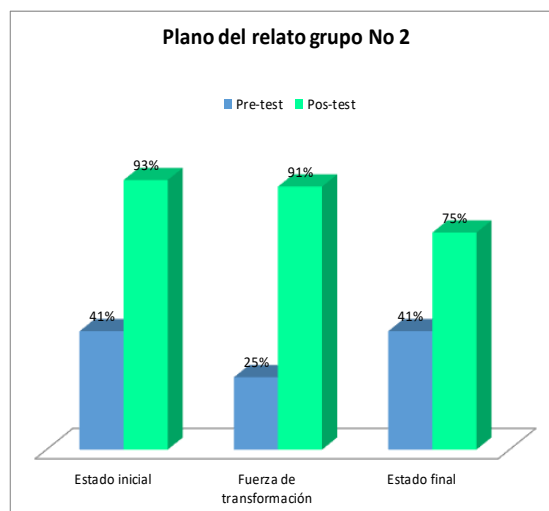
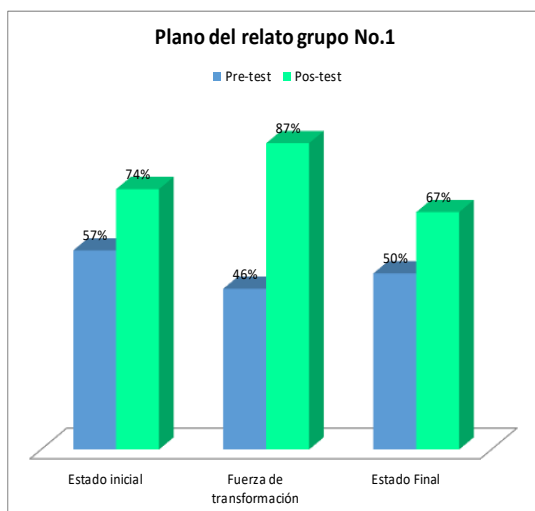
Gráfica 14 comparación plano del relato grupo 2

Al analizar los resultados obtenidos en esta dimensión se observa que con relación al grupo N° 1, en el pre-test el 22% de los estudiantes se encontraba en desempeño bajo, el 43% en desempeño medio y el 35% en alto, situación que mejoró después de aplicada la secuencia didáctica, visualizada en el pos-test con los siguientes resultados: en desempeño bajo 0% de los estudiantes, en medio un 25% y en alto el 74%.

Ahora bien, para el grupo No.2 en el pre test el 23% de los estudiantes se encontraba en un desempeño bajo, el 73% se ubicaba en un nivel medio y tan solo un 5% se encontraba en alto. Aplicado el pos-test se obtiene una variación positiva en estos desempeños mostrando que el

91% de los estudiantes se ubicaba en un nivel alto, el 9% culminó en un desempeño medio y un 0% se ubicó en el desempeño bajo, lo cual indica que la mayoría del grupo logró comprender la estructura ternaria del texto narrativo, a partir de la implementación de la secuencia didáctica. De acuerdo con Cortés y Bautista (1999) este plano se refiere al “modo o modos de contar (...) las formas de citación discursiva (...) y los signos de demarcación” (p.31). De igual forma los autores señalan que las narraciones pueden tener una estructura quinaria o ternaria, siendo esta última la trabajada en esta investigación, teniendo en cuenta las edades de los grupos de estudio.

La estructura ternaria, tal como lo expresan los autores anteriormente señalados “nos llevan a la historia básica o relato mínimo, que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado final” (Cortés y Bautista, 1999, p.36). Precisamente éstos son los indicadores que se tuvieron en cuenta para esta investigación.



Gráfica 15 comparación plano del relato por indicadores grupo 1

Gráfica 16 comparación plano del relato por indicadores grupo 2

Las gráficas anteriores permiten observar que en ambos grupos los tres indicadores mostraron un avance en el pos-test en comparación con el pre-test. En el caso del grupo N°1 el indicador

con mayores cambios fue el de fuerza de transformación, el cual pasó de un 46% en el pre-test a un 87% en el pos-test. De igual forma, este indicador fue el de mayor transformación en el grupo No.2 mostrando un avance del 66%, al pasar de un 25% en el pre-test a un 91% en el pos-test.

La fuerza de transformación en la estructura del texto narrativo, es la secuencia de acciones que cambian u obstaculizan las actitudes de los personajes para lograr sus propósitos, deseos o tareas propuestas al inicio de la historia (Cortes y Bautista, 1999), en ella encontramos el conflicto que es definido por Lluch (2004) como “(...) la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto” (p.48). Este indicador fue abordado en el aula mediante la implementación de estrategias propuestas en la aplicación de la secuencia didáctica, las cuales consistieron en llevar a los estudiantes a analizar situaciones propias, similares a las que viven los personajes, en el sentido de que cada uno quiere alcanzar ciertos objetivos, sueños o debe enfrentar problemas y proponer soluciones, este ejercicio permitió que luego al enfrentarse a la historia pudiesen comprender las acciones o las decisiones que tomaron los personajes para alcanzar sus propósitos, actividad que se acompañó de la elaboración conjunta de un esquema en el tablero que permitía visibilizar claramente las actuaciones de los personajes, en diferentes momentos de la historia.

Es importante decir que el abordaje de este indicador se inició desde el plano de la historia, al realizar el análisis de los personajes, sus propósitos y acciones, proponiendo preguntas que llevaron a la formulación de hipótesis y confrontación de la mismas, mediante la lectura de la leyenda en forma conjunta, atendiendo a las intervenciones de los estudiantes, porque “comprender exige (...) intercambiar impresiones con los otros, revisar las primeras hipótesis, matizar constantemente lo que se entiende” (Cassany, 2008, p.35).

Es de anotar que los indicadores estado inicial y fuerza de transformación se trabajaron a la par, ejecutando actividades como las ya mencionadas, en las que se realizaron paralelos de lo que sucede en las historias de ficción y de la realidad, a partir de experiencias contadas por los niños como el inicio de una vida familiar, constituyéndose en una ayuda ajustada para fortalecer estos indicadores y analizarlos desde otras vivencias de los estudiantes, ya que las situaciones de aprendizaje que parten de las interacciones, experiencias e intereses de los niños hacen más factible el proceso de la comprensión (Pérez y Roa, 2010).

Así mismo se realizó la clasificación y análisis de los personajes, asignándolos a diferentes grupos, quienes debían identificar cómo estaban los personajes al inicio de la historia, los problemas que debían enfrentar y el resultado final de estos en la historia, para luego socializarlos mediante el juego la golosa. También favoreció la realización de esquemas en forma grupal e individual reconociendo esta estructura en la leyenda y otros textos narrativos.

Ahora bien, el indicador que presentó una menor transformación en ambos grupos fue el estado final, que hace referencia a la forma como terminan los personajes en relación con sus propósitos e intenciones al inicio de la historia “(...) una vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial” (Lluch, 2004, p.48), donde el personaje ha sufrido unos cambios o adaptaciones debido a las acciones realizadas durante la historia con el fin de alcanzar sus propósitos. Los resultados obtenidos se dieron quizá a que este indicador se trabajó en conjunto con los otros indicadores sin profundizar mucho en el análisis del mismo. De todas formas, los resultados muestran mejoría en la comprensión de este aspecto, si se tiene en cuenta que el grupo No.1 pasó de un 50% en el pre-test a un 67% en el pos test, mientras que el grupo No.2, avanzó de 41% en el pre-test a 75% en el pos-test.

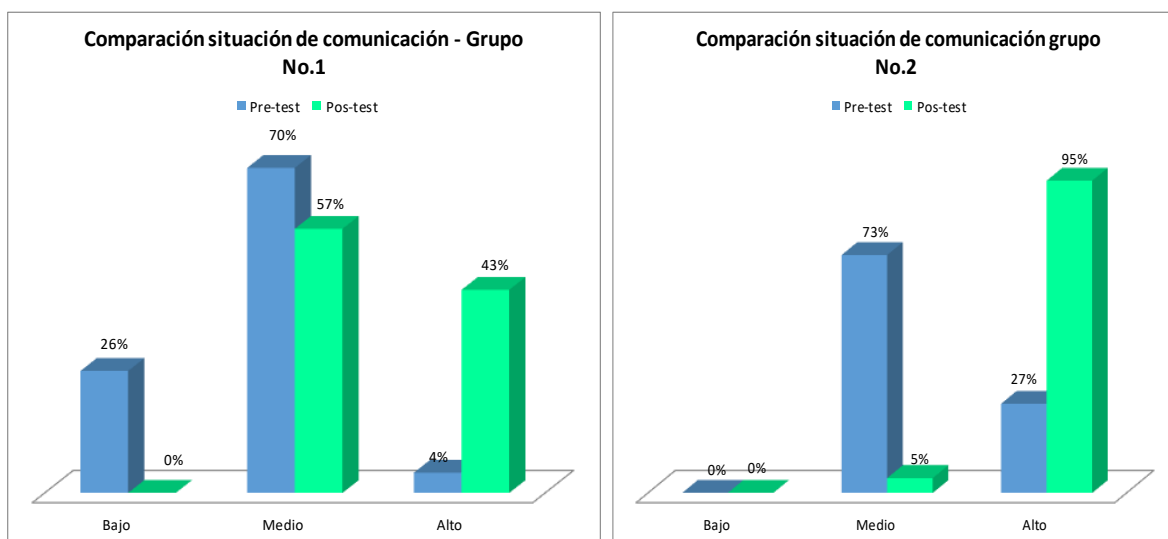
Es importante señalar que los resultados en el pre-test para ambos grupos en los indicadores estado inicial y estado final no fueron muy bajos, tal vez porque en la institución estos aspectos son trabajados desde la lectura de textos narrativos, aunque no se lleva a cabo un análisis tan profundo como el que se realizó durante la implementación de la secuencia didáctica.

Llama la atención que en la escuela, tradicionalmente este plano es trabajado de manera superficial, al enfrentar a los estudiantes generalmente a relatos lineales, al respecto Velásquez y Tabares (2017) afirman que “muchos de los aspectos propios de este plano no se abordan en la comprensión de textos narrativos, además, porque tradicionalmente se han leído historias en que los modos de contar se corresponden con una estructura lineal o cronológica” (p.74), por tanto es necesario acercar a los estudiantes a textos narrativos con estructuras y modos de contar la historia diversos, posibilitando a los lectores tener una visión más amplia de los relatos y de la manera cómo estos son organizados, aportando de este modo a la comprensión de este tipo de textos.

Es importante resaltar que el texto narrativo ofrece una riqueza en la forma como cuenta su historia debido al encadenamiento de sucesos que rodean a los personajes y la forma como los mismos los enfrentan, al respecto Pérez y Roa (2010) afirman “la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados” (p.47), razón por la que se hace necesario que en las aulas se aborde el análisis de esta estructura para afianzar la comprensión de los textos narrativos.

4.1.2.4 Dimensión 4. Situación de comunicación.

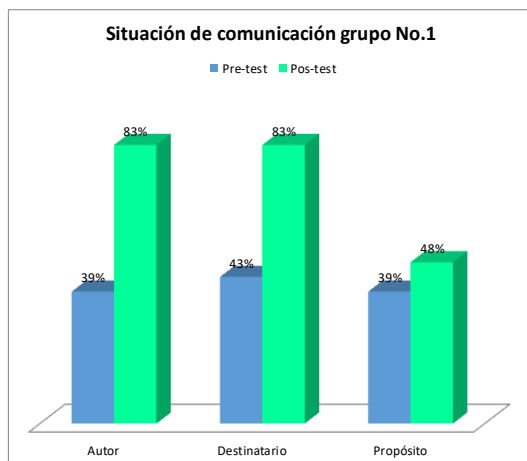
La situación de comunicación se refiere al contexto en el que surgen los textos, y tiene que ver con el reconocimiento de componentes como: emisor, destinatario, objetivo y desafío, además del contenido (Jolibert, 2002).



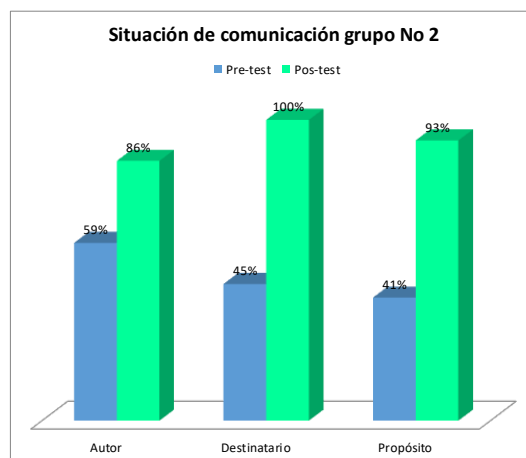
Gráfica 17 comparación situación de comunicación grupo 1 Gráfica 18 comparación situación de comunicación grupo 2

Las gráficas anteriores permiten visualizar los desempeños alcanzados por los grupos No.1 y No.2 en los cuales se observa una evolución satisfactoria en los diferentes niveles. En este sentido el grupo No.1 refleja que el mayor número de estudiantes para el pre-test se encontraba en desempeño medio con un 73%, en bajo con un 26% y tan sólo un 4% en nivel alto, situación que cambia para el pos-test en el que el resultado del nivel bajo está en un 0%, medio en un 57% y alto en 43%. En el grupo No.2 al comparar los desempeños de los estudiantes en la valoración del pre-test y pos-test se concluye que hubo un progreso notorio en esta dimensión expresada así: en el pre-test en el nivel bajo se encontró un 0% de los estudiantes, en medio el 73% y en alto solo se encontraba un 27%. Después de aplicada la secuencia didáctica los valores se modificaron así: en el nivel bajo se conservó el 0%, el nivel medio se redujo a un 5% y el alto

aumentó a un 95% de los estudiantes que daban cuenta de los indicadores que conforman esta dimensión, los cuales serán analizados a continuación.



Gráfica 19 comparación situación de comunicación por indicadores grupo 1



Gráfica 20 comparación situación de comunicación por indicadores grupo 2

Analizados los resultados del grupo No.1 encontramos que el indicador con mayor transformación fue el del autor, obteniendo un 44% más en el pos-test en comparación con el pre-test. Podría decirse que el avance en este indicador se dio por el énfasis que se hizo durante la secuencia didáctica en el mismo, mediante actividades realizadas como las siguientes: revisión y análisis de la portada y sus componentes, comparación de la portada de la leyenda con otros textos, lecturas de las biografías de los diferentes autores con el fin de que pudieran determinar que en la leyenda no figura el nombre de un autor y que por ser un relato indígena corresponde a una construcción social de tradición oral, dichas actividades permitieron que los estudiantes comprendieran que todo texto tiene un autor entendido por Garrido como “(...) una persona física en virtud de la actividad que desarrolla (...)” (1996, p.111) y que ese autor es diferente a la persona que lee o cuenta la historia (Cortés y Bautista, 1999). En el caso del grupo

No.2 este indicador fue el de menor transformación, posiblemente porque los resultados del pre-test estuvieron por encima del 50%.

En el caso del grupo No.2 se observa que el indicador con más impacto fue el del destinatario que tiene que ver con el tipo de público a quien se dirige cuando escribe el texto, en ese sentido el lector deberá descubrir el propósito del autor con la obra dentro de una “(...) relación dialógica entre texto y contexto” (Freire, citado por Betto, 2008, p.106) permitiendo al destinatario realizar la resignificación del contenido de acuerdo con sus intereses, deseos y sobre todo descubriendo el desafío que el autor se planteó al escribirlo. Es así como en el pre-test el 45% del grupo reconocía el destinatario en un texto, y en el pos-test el 100% finaliza identificando a quien va dirigida la leyenda, demostrando un avance del 55% en este indicador, progreso que fue alcanzado posiblemente por las diferentes estrategias propuestas durante la presentación del texto, analizando la portada, la función social de la leyenda y el propósito, lo que permitió a los niños comprender que este tipo de texto se produce para todo público, con el fin de dejar testimonio de las creencias de un pueblo, además lograron entender que toda historia tiene un autor, y que estas se encuentran dirigidas a un público en especial, de acuerdo con las intencionalidades del autor, situación que también fue afianzada a través de la lectura y comparación con otros textos.

Respecto al indicador con menor transformación para el grupo N° 1 fue el propósito que hace referencia a la intención comunicativa del autor, la cual surge en un contexto y una época específica, precisamente “es el lector el que con ayuda de sus facultades (...) y experiencia vital da forma al objeto, al referente de la ficción a partir de las instrucciones del texto” (Garrido, 1996, p.33) descubriendo de esta forma el propósito del autor. En este indicador se obtuvo un avance del 9% entre pre-test y pos-test, situación que quizás se presentó debido a la complejidad

del texto y por ser una dimensión poco abordada cuando se trabaja la comprensión lectora en el aula, al respecto investigaciones como las de García y Quiceno (2017), mencionan que: “en las prácticas tradicionales no se enfatiza en el trabajo de la intención comunicativa, es decir, los textos aparecen desvinculados de un propósito del mismo texto y del autor” (p.55).

Esta dimensión se trabajó en diferentes momentos de la secuencia didáctica con diversidad de actividades, a partir de una tarea integradora “la comunidad muisca”, iniciando con la realización de un campamento indígena con el fin de acercar a los niños a algunas costumbres de esta comunidad, puesto que la leyenda escogida es propia de la misma. Teniendo presente que era necesario ubicar a los niños en un contexto histórico, tal como lo plantea Hymes (citado por Tusón, 1998), al referirse al componente de la situación que se relaciona con la localización espacial y temporal del hecho comunicativo; por lo tanto para esta contextualización se solicitó a los niños llevar leyendas narradas por su familia e indagar por su procedencia, sus propósitos o lo que nos querían enseñar los abuelos con las mismas ya que “el objetivo último del enfoque comunicativo es que esos aprendizajes sean llevados a la práctica en la vida” (Zebadúa y García, 2011, p.21).

Ahora bien, es fundamental resaltar la pertinencia del enfoque comunicativo al momento de abordar un texto, permitiendo darle una mirada más amplia al escudriñar las intencionalidades del autor y el contexto de producción del mismo, esto implica, como lo plantea Hymes (citado por el MEN, 1998), “[usar el lenguaje] en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p.25). De allí parte la importancia de implementar secuencias didácticas que pretendan desarrollar en los estudiantes las competencias para hablar, leer y escribir, en contextos comunicativos, teniendo como finalidad que la “enseñanza sea más significativa que informativa” (Zebadúa y García, 2011, p.22).

Teniendo en cuenta el análisis presentado hasta aquí, podemos concluir que la implementación de la secuencia didáctica contribuyó de manera importante en lograr cambios positivos en todas las dimensiones de la comprensión lectora, asumidas en este estudio para el texto narrativo, permitiendo diseñar y explorar diferentes alternativas de trabajo en las cuales los niños participaron activamente demostrando interés y motivación frente a cada propuesta planteada. Es importante resaltar, además, que a través de la SD se posibilitó el trabajo en procesos orales, escritos y de lectura con los estudiantes, en contextos comunicativos reales, en ese sentido Lerner afirma que “(...) lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (2001, p.26). Finalmente, vale la pena llamar la atención sobre la importancia de acercar a los estudiantes a textos narrativos como la leyenda, considerando la riqueza de las mismas como un legado que hace parte de la cultura y de la historia de nuestros antepasados, pues como lo plantea Van Genep (1943), “(...) es una actividad útil, necesaria a la conservación y al funcionamiento de la organización social” (p.25), puesto que las mismas dejan constancia de sus conocimientos, costumbres e interpretaciones del mundo, y al acercarse a ellas a través de la lectura los estudiantes pueden conocer y comprender a los pueblos indígenas y sus legados históricos, en el contexto de nuestra sociedad actual.

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En el siguiente apartado se presenta el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza desarrolladas por las docentes durante la ejecución de la secuencia didáctica, teniendo como insumo el registro realizado en el diario de campo, en cada una de las sesiones y fases de la SD, las cuales se especifican a continuación.

Tabla 7

Fases y sesiones de la secuencia didáctica

FASE	SESIONES		DURACIÓN
	No.	Nombre	
PLANEACIÓN	1	Presentación y negociación de la secuencia didáctica	1 clase
	2	Evaluación de condiciones iniciales	1 clase
	3	Situación comunicativa – contexto sociocultural	3 clases
DESARROLLO	4	Plano de la historia	6 clases
	5	Plano del relato	3 clases
	6	Plano de la narración	5 clases
	7	Reconstrucción y puesta en escena de la leyenda	2 clases

Para este análisis es importante aclarar que se tienen en cuenta las siguientes categorías, las cuales emergieron en común acuerdo con el grupo de la cohorte III de profundización: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamientos y autorregulación.

El presente apartado se presenta redactado en primera persona puesto que corresponde a la reflexión de las prácticas de aula propias de las docentes investigadoras.

4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente No.1

- **Fase de planeación**

Esta fase fue desarrollada en una sesión que incluyó dos clases. La primera clase (campamento indígena) duró aproximadamente tres horas, y la segunda clase (contrato didáctico), cerca de 1 hora y media.

Realizando el análisis de mi diario de campo en esta primera fase encuentro que privilegio la descripción de las actividades llevadas a cabo tanto por mí como por mis estudiantes y se presentan de manera incipiente categorías como expectativas, autopercepción y autocuestionamiento; expectativas por cuanto enuncio cuál es mi deseo en relación con dicha actividad “(...) *esperaba que la ambientación fuera mejor*”; autopercepción al señalar sentimientos como ansiedad, preocupación, temor, entre otros que se despertaron durante la preparación y puesta en marcha de la actividad “*Un día de bastante ansiedad y preocupación (...) los niños llegan y me tranquilizo (...)*”; y autocuestionamientos porque señalo algunas situaciones que no salieron bien en la actividad por la improvisación o decisiones desacertadas por nuestra parte “(...) *siento que la actividad no ha salido del todo como se planeó*”.

No se evidencia en este primer momento una reflexión profunda de las actividades propuestas, ni de los alcances de ésta en los niños, tampoco hay claridad en las expectativas que se crean alrededor de las mismas, situaciones que son fundamentales si se lleva a cabo una práctica enriquecedora. En ese sentido Perrenoud (2001) afirma:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (p.12)

En cuanto a la categoría de las rupturas pienso que la primera actividad del campamento fue una total apuesta por algo nuevo, permitir que los niños participaran en un ambiente diferente al aula de clases, jugar con la ambientación de la misma, ubicarlos de una manera distinta a la usual, todo ello responde a exploración de nuevas situaciones que conllevó a despertar el interés en los estudiantes y generar expectativas; de igual forma la elaboración del contrato didáctico

propuesto por mí, por primera vez, le brindó a los niños la posibilidad de empoderarse de las situaciones de aula y que sintieran que sus apreciaciones eran tenidas en cuenta. En la construcción de dicho contrato los niños lograron entender qué se pretendía y que su participación activa era de vital importancia para el cumplimiento de cada uno de los objetivos, esto llevó a que los niños se apropiaran de las actividades resaltando en diferentes momentos de la implementación de la secuencia didáctica la importancia de ese contrato que ellos mismos habían elaborado y que se encontraba visible en el aula de clases.

- **Fase de desarrollo**

Esta fase se desarrolló en cinco sesiones, con 18 clases de 1 hora y media aproximada, cada una.

Realizando el análisis de mi diario de campo observo que nuevamente prevalece mucho la categoría de descripción, situación que se presenta tal vez por la necesidad de revisar nuevamente cada uno de los detalles de la actividad desarrollada con el fin de analizar qué aspectos quedaron bien y qué otros necesitan ajustes para mejorarlos.

De igual forma, surgen categorías como expectativas, rupturas y continuidades mencionadas parcialmente. **Expectativas** cuando afirmo “*quiero que los niños logren identificar todos sus componentes para que la aprovechen al máximo*”, “*espero que la actividad salga bien*”; en los momentos que describo situaciones de organización nuevas en el aula como “*(...) en esta actividad realizo una apuesta totalmente nueva con la ambientación del aula*” hago alusión a las **rupturas**; y en relación con las **continuidades** menciono la “*retroalimentación que es lo que realizo siempre*” como una actividad infaltable dentro de la clase.

Es importante resaltar que en esta fase comienzan a surgir otras categorías como **autopercepción**, en la cual se nota que empiezo a ser más sensible con lo que está ocurriendo en el aula conmigo y con los niños, con la planeación, con las diferentes propuestas que se hacen en torno a las actividades, entre otras cosas, frases como “(...) *la planeación es cada vez más fluida sin que esto me genere ansiedad o temor por lo que estoy haciendo*”, “*me preocupa el hecho de que la mayoría de las actividades superan la hora y media de trabajo y los niños se cansan*”, “(...) *me siento muy satisfecha por el trabajo realizado*”, son el reflejo de esa conciencia de los sentimientos que van surgiendo en el desarrollo de la secuencia didáctica, al respecto Perrenoud afirma “(...) un practicante reflexivo (...) revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos” (2007, p.43).

Así mismo, las categorías de **autocuestionamiento y autorregulación** aparecen como una necesidad de repensar la práctica, de realizar los ajustes necesarios con el fin de alcanzar todos los objetivos, así como Perrenoud lo menciona “En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados (...)” (2007, p.193), estos momentos se ven reflejados en las expresiones que utilicé como “(...) *percibo que el objetivo propuesto no fue completamente alcanzado*”, “(...) *quedaron algunas actividades sin tener en cuenta y es necesario retomarlas en la próxima actividad*”, “*decidimos hablar con nuestra asesora para replantear el tema de la duración de las actividades*”, “*propongo a mi compañera revisar las actividades que vienen con el fin de ajustarlas y lograr un mayor impacto*”, cada una de estas reflexiones se encuentran ligadas a la necesidad que tengo de lograr que las actividades realizadas tengan un impacto positivo en los

niños que no sólo los lleve a comprender cada tema sino también a disfrutar con lo que se propone.

- **Fase de evaluación**

En esta fase se hacen presentes categorías como: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, autocuestionamientos y autorregulación. La categoría de descripción ya no se hace tan visible como en las fases anteriores, pues en esta etapa final del trabajo privilegio más el análisis de la propuesta realizada y las percepciones que los niños tienen de la misma, por lo cual privilegio las categorías de expectativas por cuanto *“me interesa conocer qué piensan los niños de las actividades realizadas (...), autopercepción porque voy analizando las expresiones que tienen los niños al hablar de la implementación de la secuencia didáctica, en ese sentido señalo por ejemplo “todos los niños sin excepción manifiestan que les gustó mucho el trabajo”, además incluyo mucho la categoría de autocuestionamientos “los niños han participado activamente en los ensayos (...) me siento muy orgullosa de mis estudiantes (...) la presentación salió perfecta (...) los niños se lucieron con el trabajo”, frases en las que resalto el impacto positivo que tuvo la SD en los niños y por supuesto en mí porque al ver sus logros eso me llena de profunda felicidad y motivación con el trabajo.*

Quiero terminar este apartado resaltando la importancia de la secuencia didáctica como una herramienta que permite fortalecer el proceso de enseñanza y plantear alternativas más cercanas a los niños desde el enfoque comunicativo. De igual forma la implementación de la SD me permitió reflexionar acerca de mis prácticas educativas llevándome a replantear y repensar las mismas, con el fin de brindarles a mis estudiantes lo mejor, llevar a cabo un proceso de enseñanza reflexivo en el que tenga más en cuenta el contexto de los estudiantes. De igual

forma, al ser un trabajo entre pares, esa reflexión en compañía me permitió ver otras posibilidades y tener en cuenta otra mirada ampliando de esta forma mi horizonte como docente, en ese sentido Perrenoud afirma que:

Una práctica reflexiva profesional jamás es completamente solitaria. Se apoya en conversaciones informales, en momentos organizados de profesionalización interactiva (...) en prácticas de feedback metódico (...) de análisis de trabajo, de intercambios sobre problemas profesional, de reflexión sobre la calidad y de la evaluación que se hace. (2007, p.192)

Por todo lo anterior puedo afirmar que el trabajo realizado es un trabajo muy valioso que permite fortalecer mi práctica profesional e influir de manera positiva en mis estudiantes, sin perder de vista que es un camino que apenas empiezo y que es un proceso en permanente construcción.

4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente No.2

- **Fase de planeación**

En esta fase en mi diario de campo logro visualizar las dimensiones de descripción, continuidades y autopercepción, categorías que emergieron en la actividad del campamento indígena y la elaboración del contrato didáctico.

Es así como me encuentro permanentemente entre la duda, la inseguridad y el temor a enfrentarme con el desarrollo de unas actividades nuevas para mí como la realización de un campamento, el cual involucraba un escenario y acciones diferentes para los estudiantes y la docente “*En este día me encontraba con mucha ansiedad, temor y preocupación.*”, sentimientos que a la luz de Perrenoud (2007) son normales en un principiante en la reflexión “El estrés, la angustia, diferentes miedos en momentos de pánico, adquieren una importancia destacada, que

disminuirá con la experiencia y la confianza.” (p 18); esta **autopercepción** prevalece en el desarrollo de toda la actividad.

Algunas de estas emociones de incertidumbre, inestabilidad y conflicto entre salir de una zona de confort o continuar en ella, afloraron aún más en aquellas ocasiones donde consideraba que podía perder el control del grupo, y al no tener el hábito de la reflexión me llevaron a realizar **continuidades** en mi práctica docente como las rutinas desde lo tradicional para conservar el orden, en especial en el momento en que se requería elaborar el contrato didáctico ya que era algo nuevo, por lo que *“en este momento me sentí desorientada por el desorden de los niños, todos querían hablar al mismo tiempo, así que realice una pausa activa pero no dio resultado, entonces llamé la atención a los niños y ante el silencio (...)”*, lo que me indica que en este momento no era consciente de la importancia de tomar decisiones reflexivas en mi quehacer pedagógico, confirmando nuevamente que no tenía unos principios reflexivos *“Un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida, más concreta o más segura”* (Perreneoud, 2007, pág 49), durante la acción.

Aun sin una práctica reflexiva y con algunas **continuidades**, el hecho de seducir a los niños con actividades diferentes para ellos, provocó un impacto positivo a la hora de realizar el contrato didáctico, porque surgieron varias alternativas de conocimiento sobre la comunidad muisca y algunas orientaciones para lograrlo, lo que ayudó aún más a despertar el interés de los estudiantes por conocer acerca de esta comunidad y sobre todo de la leyenda, como un legado de esta cultura. Así mismo se evidenció la respuesta efectiva en los estudiantes al apropiarse del cumplimiento y desarrollo del contrato didáctico, al respecto Lerner (2001) expresa que *“la distribución de derechos y responsabilidades entre el docente y los alumnos adquieren*

características específicas en relación con cada contenido” (p.55), lo cual se evidenció en el desarrollo de la SD.

Sin ser consiente del impacto de una reflexión en la acción, doy prioridad a la **descripción** narrativa en la contextualización de las actividades, dejando de lado el **autocuestionamiento** en la realización de las actividades, dando más importancia al ejecutar las acciones de manera rutinaria que al hacer con el ser.

Al enfrentarme a unas **continuidades** que me han dado resultado con el grupo, pero también al observar el entusiasmo de los niños por estas acciones diferentes en su vida escolar, vislumbro la posibilidad de superar temores y continuar este proceso de cambio que implica incluir en mi labor pedagógica la reflexión de la acción o en la acción.

- **Fase de desarrollo**

Esta fase se desarrolló en cinco sesiones, con 18 clases de 2 horas aproximadas cada una y es en esta etapa de la SD donde más estrategias se aplicaron que exigían salir de la zona de confort, por lo tanto, se generó más **expectativas, autocuestionamientos, rupturas y autopercepciones**.

Y en este camino de aprendizaje de la reflexión en la práctica durante la aplicación de esta fase emerge la **expectativa** constante en cada una de las actividades de las diferentes etapas, actitud de alerta ante el éxito de las mismas o el desacierto, inquietud que lleva a cuestionar y a evaluar constantemente el proceso de comprensión de los estudiantes, porque como lo plantea Perrenoud (2007) “el enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase” (p.42), en especial, en aquellas actividades que involucraron adecuación de espacios, la realización de tareas que eran nuevas tanto para los educandos como para mí.

Así que actividades como la indagación de saberes previos, representaciones, tareas realizadas a partir de juegos como la golosa, rompecabezas y la elaboración de mapas conceptuales para construir aprendizajes con niños de grado primero, generaron expectativas altas en mí, por lo que expreso en el diario de campo: *“me inquietaba el hecho de saber si la actividad anterior si había impactado en los niños hasta el punto de querer saber más”*.

La **Expectativa**, acompañada de incertidumbre y ansiedad, fue disminuyendo gradualmente con cada encuentro de reflexión con mi compañera de trabajo, con cada conversación, revisión e interrogación a la teoría, para la implementación de la sesión siguiente porque “cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación (...) esta exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros”, demanda fortalecimiento a partir de “(...) lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros investigadores o practicantes” (Perrenoud, 2007, p.117,50). Todos estos elementos me ayudaron a afianzar más la reflexión, a actuar con más confianza en cada una de las actividades, sin disminuir el nivel de expectativa porque considero que es un elemento importante en mí actuar como docente.

En cuanto a las categorías de **autocuestionamiento y rupturas** surgen en todo momento en la indagación de saberes previos ya que requería la participación de los padres de familia para la motivación de los niños y el éxito de la misma, así que *“Cuando se preparó esta actividad había incertidumbre y me preguntaba si daría resultado, si los padres de familia colaborarían y si ese tipo de texto despertaría interés en los niños, vaya sorpresa al ver los resultados positivos de esta actividad”*. Esta situación me muestra nuevamente que es necesario salirse de la “zona de confort” para explorar nuevas estrategias y sobre todo aquellas que involucran directamente al estudiante siendo ellos los constructores de su aprendizaje *“Me es*

gratificante ver como los niños responden en forma acertada al trabajo con el otro, asumen su papel con responsabilidad”.

Pero así como evidencié aciertos en diversos dispositivos también me autocuestioné ante el desacierto en otros, que tenían que ver con mi papel como docente y guía, me refiero a aquellos que ponían en evidencia mi desconocimiento de teorías y estrategias para la realización adecuada de ciertas actividades como lectura en voz alta *“En esta actividad considero que me hacía falta practicar más la lectura y aprender las pautas para una buena lectura en voz alta y cómo interactuar con el texto, los niños y las marcas textuales para guiarlos a ellos, para obtener mayor resultado en la lectura guiada y mantener centrada la atención de todo el grupo”*; ahora bien, del autoanálisis de estos momentos y otros más, surge la necesidad de volver a la teoría y a la práctica para realizar una articulación entre ambas, tal como lo dice Perrenoud (2007), se trata *“de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda.”*(p16). Que aporten a cada oficio o tarea específica, en este caso mi oficio como docente.

Este ir y venir de observaciones, autoanálisis, conversaciones y revisión de teorías me hacen sentir que voy por buen camino para una práctica reflexiva, es así como empiezo a sentir que estamos entrando a una nueva zona, asumo un nuevo papel, el de acompañar y orientar, ya no soy yo quien introduce y da el concepto, son los niños quienes empiezan a construirlo a partir de preguntas.

Y es en este proceso donde empieza a hacerse más notoria la categoría de rupturas en las prácticas de enseñanza, en el rol de docente, las que me permitieron continuar **autocuestionándome** en cada actividad y es así como empecé a tomar decisiones en el acto y utilizar ayudas ajustadas para el proceso de aprendizaje de los niños como lo expreso en mi

diario de campo “*así que tome la decisión de reorganizar y forme un grupo, el cual represento las acciones de los personajes, dio mejor resultado y se evidenció más este tema, así mismo los niños estuvieron atentos a la representación de sus compañeros*”. **Rupturas** y decisiones que son importantes puesto que “en una clase (...) las decisiones y actividades son tan numerosas y van tan seguidas” (Perrenoud, 2007, p.156) que implica innovar y actuar en el momento con total seguridad y autonomía, factores que indican un avance en mi práctica reflexiva.

En ese navegar entre rupturas, autoanálisis y autorreflexión confirmé que hay mejores resultados cuando el dispositivo de aprendizaje surge y es construido con el alumno y considero que en grado primero se pueden obtener muy buenos resultados cuando se construye inicialmente desde la oralidad con los niños y se parte de sus hipótesis, el secreto está en articular sus comentarios con el aprendizaje que se desea alcanzar.

- **Fase de evaluación**

Esta fase involucra el cierre de la SD que tiene que ver con la reconstrucción de la leyenda por parte de los niños desde la oralidad y todos los dispositivos para evaluar el proceso en todo momento durante la aplicación de este proyecto.

Es así como surge nuevamente la categoría de **expectativa** por querer saber si los niños si responderían de forma activa a la representación de la leyenda ante los padres de familia “*me genera ansiedad por el día asignado para la representación de la leyenda*” de igual forma surge la **autopercepción** cuando observo la actitud y el entusiasmo de mis estudiantes en la realización de los ensayos y la obra y manifiesto “*(...) que grata sorpresa al observar nuevamente el compromiso de los niños con su representación y de los padres de familia con la asistencia y apoyo a sus hijos a pesar del clima*”.

A manera de cierre es importante decir que el hecho de haber trabajado con la SD me introdujo en un camino desconocido, como era reflexionar en y sobre la práctica, pues tal como dice Meirieu (citado, por Perrenoud, 2007) es necesario “Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (p.17), es decir darnos la oportunidad de equivocarnos, de experimentar ansiedades, temores, aciertos, desaciertos en la práctica sin abandonar una postura reflexiva a pesar de las emociones experimentadas con el fin de poder brindar lo mejor de nosotros en la profesión, la familia, la sociedad y el mundo. En ese sentido, puedo decir que este no es el fin, puesto que me falta mucho para llegar a ser una practicante de la reflexión, teniendo en cuenta que ésta exige cambios y evolución constantemente.

5. Conclusiones

Una vez desarrollado el proyecto de investigación que tenía como objetivo general “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (leyenda), en niños y niñas de grado 1° y 2°, de la Institución Educativa Juan Manuel González y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica” se puede concluir que:

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que permite inferir que la implementación de la secuencia didáctica mejoró la comprensión de textos narrativos (leyenda) en los estudiantes que fueron intervenidos, de esta manera puede afirmarse que este tipo de configuración, se constituye en una herramienta muy pertinente para el fortalecimiento de la comprensión lectora y para la enseñanza del lenguaje, desde un enfoque comunicativo.

Con relación a los resultados del pre test, se encontraron dificultades en la comprensión de las cuatro dimensiones evaluadas, siendo las de menor puntaje el plano la narración y el plano de la historia. De manera puntual, los indicadores con menor desempeño fueron el tiempo de la historia y el tiempo de la narración. Estos resultados pueden estar relacionados con la manera cómo se aborda la enseñanza de la comprensión lectora, privilegiando análisis fragmentados y descontextualizados, y a pesar de que el texto narrativo se trabaja frecuentemente en el aula, la comprensión se centra en el nivel literal, aspecto en el que coinciden investigaciones como las de Salazar y Sierra (2017) y Londoño y Rendón (2017).

Ahora bien, luego de la implementación de la secuencia didáctica y aplicado el pos-test se evidenció que los estudiantes obtuvieron resultados muy positivos en las diferentes dimensiones, en especial en el plano de la historia con sus respectivos indicadores (personajes, acciones y tiempo), lo que pudo darse por las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, en la que

se propusieron análisis de estos aspectos. Así mismo, en la dimensión plano de la narración se vio un avance en el indicador narrador, logrando que los estudiantes diferenciaron que el narrador es una persona diferente al que escribe la historia o lee la misma, además de comprender que éste tiene unas funciones específicas en el texto. De igual forma, la dimensión con menor transformación fue la de situación de comunicación, la cual obtuvo un puntaje no tan bajo en el pre-test, puesto que los estudiantes ya habían tenido un acercamiento a este componente, aunque sin una reflexión profunda.

Los resultados anteriores podrían estar relacionadas con las diversas estrategias y los dispositivos didácticos que se utilizaron durante la implementación de la propuesta, logrando contextualizar los procesos de lectura, y situando a los estudiantes como eje central, al promover en ellos la autonomía y la responsabilidad en la construcción de conocimiento; en ese sentido se reafirman las ideas de Lerner (2001), quien plantea que “(...) la lectura y la escritura [deben ser] prácticas vivas y vitales, donde sean instrumentos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p.26), por tanto podemos afirmar que la implementación de la secuencia didáctica contribuyó en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos.

Así mismo, es importante resaltar la utilización del enfoque comunicativo a través del cual, se dio la posibilidad que los estudiantes participaran activamente en cada una de las propuestas realizadas, logrando una motivación e interés por la llegada del texto al aula y el análisis del mismo, propiciando además el trabajo entre pares y la construcción colectiva del conocimiento, dando así respuesta a las diversas hipótesis que surgieron en los distintos momentos de la implementación de la secuencia, al respecto, Canale y Swain (citados por Zebadúa y García, 2011) señalan que “(...) un enfoque comunicativo debe partir de las

necesidades comunicativas del estudiante y dar respuesta a las mismas” (p.20), logrando de esta manera que la enseñanza tenga un impacto significativo y contextualizado.

Con relación a las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes, estas fueron evidenciadas desde la fase de planeación de la secuencia didáctica puesto que debían plantearse actividades innovadoras que llevaran a los estudiantes a construir su propio conocimiento, lo que exigió a las docentes asumir el papel de guías y acompañantes, empoderando a los estudiantes de sus procesos, para lo cual fue fundamental la elaboración del contrato didáctico, pues este exigía a los estudiantes participar en la negociación de “las reglas de juego” para el proceso que se iniciaba.

Así mismo, durante la ejecución de la secuencia didáctica comenzaron a surgir diversos cuestionamientos relacionados con las propuestas realizadas, se vivieron aciertos y desaciertos que fueron objeto de reflexión, llevando a realizar ajustes en los dispositivos de aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, al respecto Perrenoud (2007) afirma que “en la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados (...)” (p.193). En ese sentido podemos afirmar que tomar decisiones durante el curso de la clase, se constituye en un indicador de un docente reflexivo que cuestiona su quehacer pedagógico y pone como eje de su práctica a los estudiantes.

6. Recomendaciones

De conformidad con los resultados obtenidos en esta investigación, se realizan las siguientes recomendaciones, que pueden ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones y en los procesos de enseñanza del lenguaje.

En relación con la secuencia didáctica se recomienda el uso de esta estrategia en el área de lenguaje con el fin de abordar los procesos de comprensión lectora con diferentes tipos de textos, involucrando a los estudiantes en situaciones de aprendizaje que partan de contextos reales de comunicación, de igual forma esta propuesta puede asumirse para abordar la enseñanza de las diferentes habilidades comunicativas, teniendo en cuenta que éstas se interrelacionan de manera permanente, en el desarrollo de las diferentes fases de la SD.

De igual forma, se recomienda la utilización de textos narrativos diferentes a los cuentos o fábulas, para esta investigación en particular se hizo uso de la leyenda como texto que permitió acercar a los estudiantes al conocimiento de otras culturas, la comprensión de rituales y prácticas de nuestros antepasados tales como la cultura muisca, motivando en ellos el respeto por tradiciones distintas a las propias. También se sugiere tener en cuenta la propuesta de Cortés y Bautista (1999) para el análisis de los relatos, buscando superar las prácticas de enseñanza en las que se privilegia el plano de la historia, y desde una lectura superficial.

Ahora bien, las actividades recomendadas anteriormente deben estar enmarcadas en contextos reales para los estudiantes, mediados por las necesidades y motivaciones de los mismos, propiciando el uso del lenguaje a partir de situaciones que sean significativas para ellos, acercándolos a prácticas de lectura y escritura que circulen en su entorno.

Finalmente, se propone que, en los procesos de formación y profesionalización docente, se tenga en cuenta la necesidad de incluir la práctica reflexiva, lo que implica repensar el quehacer

pedagógico, involucrando procesos de autoobservación y análisis de los contextos en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto se sugiere a los maestros, asumir posturas reflexivas, antes, durante y después de las sesiones de clase, para evaluar y ajustar el proceso de enseñanza, sin perder de vista el compromiso social, ético y político que deben asumir, como formadores de ciudadanos.

7. Referentes bibliográficos

- Antúnez, A y Araguren, C. (2006). *La lectura y la escritura: diagnóstico y análisis en los programas de lengua y literatura. 1° etapa de educación básica. Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales. 1-7*
- Arcila, P. A, Mendoza, Y. L, Jaramillo, J. M, Cañón, O.E. (2009). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. ISSN: 17949998/Vol.6/No.1/pp.37-49. Bogotá. Colombia.*
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo
- Betto, F. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros, leer y escribir con los niños*. Colombia: Fundalectura
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Editorial Muralla S.A.
- Cajiao, F. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. MEN. Colombia
- Camargo, Z, Uribe, G y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia: Universidad del Quindío
- Camps, A. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros, leer y escribir con los niños*. Colombia: Fundalectura
- Cassany, D. (1999). “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37:11-36. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia).
- Cassany, D, Luna, M, Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros, leer y escribir con los niños*. Colombia: Fundalectura

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.

Castañeda, R y Tabares, A. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Cortés, J y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Colombia: Artes Gráficas Univalle

Dubois, M. (2001). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. España: Editorial Síntesis S.A.

Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo

Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. España: Ediciones Cátedra S.A.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

Holzwarth, M, Hall, B y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Argentina: Dirección general de cultura y educación.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015). *Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015*, Colombia.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Ediciones Dolmen

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica

- López, J. (2011). *La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: el vellocino de oro*. Madrid. España
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. México. Iteso
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en lenguaje*. Bogotá: Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias en lenguajes, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá. Colombia.
- Nicolás, S. (2007). *De la leyenda al mito. La narrativa en la construcción de la identidad profesional de la enfermera*. México.
- Nieto, A y Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de grado 1° del colegio Saint Andrews de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- Ochs, E. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Editorial Gedisa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s,f). *El programa PISA de la OCDE ¿qué es? Y ¿para qué sirve?*, Francia

- Ortega, F. (2015-2016). *Innovación en perspectiva, planteamientos y metodologías de la educación lingüística en el siglo XXI*. Universidad de Alicante. España.
- Pérez, M y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Colombia: Kimpres Ltda
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: GRAÓ
- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Medellín. Universidad Nacional de Colombia
- Rosenblatt, L. (1996). *Textos en contexto: los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Lectura y Vida
- Teberosky, A. (1984). *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita*. Revista Lectura y Vida. Primer congreso latinoamericano de lectoescritura. Buenos Aires: Argentina
- Todorov, T. (1970). *Análisis estructural del relato*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo
- Tusón, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós
- Valles, J. (2008). *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. España, Alemania: Iberoamericana y Vervuert
- Van Gennepe, A. (1943). *La formación de las leyendas*. Argentina: Editorial Futuro
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol

Villa, E. (1993). *Mitos y leyendas de Colombia*. Quito: IADAP

Zebadúa, M y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*.

México: Universidad Nacional Autónoma

Anexo 1. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Jeannette Acuña Franco
Andrea Marcela Cano Trejos
- **Grupo o grupos:** 1°C y 2°A
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo General: Realizar la presentación de la SD, motivando a los estudiantes para la participación en la misma, mediante la negociación y acuerdo de pautas de trabajo durante la ejecución de la SD

Objetivos específicos:

- Motivar a los estudiantes para la realización de la SD
- Generar en el aula un ambiente que permita acercar a los estudiantes a la cultura indígenas y su tradición oral
- Elaborar el contrato didáctico Identificar los conocimientos que tienen los estudiantes relacionados con las leyendas

Actividad No.1: Un día de fiesta (campamento indígena) y realización del contrato didáctico

Se realizará la adecuación del patio central de la sede Sagrado Corazón con la temática de la cultura muisca (vivienda cónica, hoguera, carteleras con imágenes de accesorios o artículos elaborados por los indígenas y diferentes rituales, laguna), y de fondo se tendrán videos relacionados con rituales de esta cultura.

Las docentes representarán con su vestuario la tribu indígena y llevarán elementos representativos de la tribu con el fin de dramatizar un intercambio (trueque).

Al llegar los estudiantes se realizará la presentación formal del grupo visitante (2°A) y del grupo anfitrión (1°C) y se les contará a los niños, a grandes rasgos de qué se trata la actividad. Luego los grupos serán divididos y se ubicarán alrededor de la vivienda central (cacique) donde en una charla orientada por la docente se les contará acerca de la organización socio política (cacique, esposa, sacerdote, guerreros) y se le explicará la función del trueque (intercambio de joyas, comida y relatos).

Luego, los dos grupos se reúnen en el patio central, simulando un intercambio alrededor de la hoguera cerca de la laguna, con música indígena de fondo. Después de terminar la actividad mencionada anteriormente, los grupos pasan a las aulas con cada docente, se socializa la SD, y se realiza el contrato didáctico teniendo en cuenta aspectos como:

- Negociación del nombre de la secuencia didáctica y de otras actividades
- Rol: docente: guía, acompañante
- Rol del estudiante: activo, propositivo, respetuoso, colaborador, responsable
- Compromiso de asistencia a todas las sesiones
- Normas de trabajo: respeto por el uso de la palabra del compañero o docente, solicitar la palabra de manera respetuosa, uso adecuado de la voz, respeto y reconocimiento por el trabajo realizado por los compañeros

Cierre:

- Elaboración del contrato didáctico, el cual quedará escrito en una cartelera que será fijada en el aula de clase y se entregará una copia a cada niño, que deberá ser pegada en sus cuadernos.
- Se organizan a los estudiantes en grupos de 4 de acuerdo con la cercanía, y se les indica que pidan a sus amigos o familiares, que les narren una leyenda conocida por ellos. Dicha leyenda deberá ser ilustrada en cartelera con el título (si lo conocen), sirviendo de apoyo para la narración que deben preparar y socializar a sus compañeros en la siguiente sesión de clase.

FASE DE DESARROLLO O DE EJECUCION

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Actividad No.2: Exploración de conocimientos previos

Objetivo:

Indagar los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de las leyendas

Saludo y ambientación: conversatorio en grupo relacionado con la actividad del campamento y las apreciaciones de los niños frente al mismo: ¿cómo les pareció la actividad?, ¿qué aprendieron?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué esperan aprender?

Desarrollo: el aula se organizará en mesa redonda donde cada grupo saldrá a socializar la leyenda consultada con sus familias, apoyándose en la cartelera que se les solicitó previamente.

Finalizadas las socializaciones, en plenaria se explorará el tema con las siguientes preguntas: ¿quién les compartió la leyenda?, ¿cómo conoció esa leyenda la persona que la compartió? ¿qué les llama la atención de esa leyenda? ¿de qué trata la leyenda? ¿en dónde surgió la leyenda?

Cierre y evaluación: con el grupo se elige la leyenda que más le llamó la atención con el fin de realizarle un breve análisis relacionado con sus características, intencionalidades y el contexto en el que surge. Finalizada ésta actividad a cada niño se le entrega una ficha, en la cual deberán escribir sus propias conclusiones acerca de las características de las leyendas, llevando a los niños a que comprendan que éstas nacen en las comunidades.

La ficha anteriormente mencionada será fijada en sus cuadernos.



Teniendo en cuenta las socializaciones de las leyendas realizadas por tus compañeros escribe qué puedes decir de las leyendas

SESIÓN No 3

SITUACIÓN COMUNICATIVA-CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Objetivo:

- Reconocer la situación de comunicación y el contexto sociocultural en el que surgen las leyenda, además del valor explicativo de las mismas, mediante diversas estrategias que

permitan visualizar estos aspectos

Estándar: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto
Identifico la intención de quien produce un texto

Indicadores de desempeño:

- Reconoce el autor del texto
- Identifica el objetivo del texto, a quién va dirigido el mismo y el contexto sociocultural en el que surge

Actividad No. 1: Reconociendo la portada del texto y el propósito por el que llega al aula

Inicio: saludo y motivación explicando la actividad que se realizará durante el día, recordando el contrato didáctico y las normas que deben tenerse en cuenta para esta actividad.

Previamente se habrán realizado unas tarjetas por colores y nombres de las leyendas a trabajar (3) y se le entregará a cada niño, los cuales luego serán agrupados de acuerdo al nombre de la leyenda que les correspondió. Con los grupos formados se hará una actividad de reconocimiento de la portada del texto “El oro de Guatavita”.

Cada grupo tendrá una pelota, la cual deberá ser pasada entre ellos de acuerdo con las instrucciones dadas por la docente, y el último integrante del grupo al recibir la pelota deberá desplazarse rápidamente hasta el tablero y despegar una de las tarjetas que allí se encuentran, las cuales contienen el título de la leyenda, imágenes de los personajes y de otros elementos representativos de la misma, y deberá socializarla con el resto de su grupo. Las tarjetas pueden contener preguntas como: ¿qué te dice el título?, ¿qué puede representar esa imagen?, ¿qué tiene que ver la imagen entregada con el título?, ¿qué observas en la imagen?, ¿De qué tratará esa historia?, cada una de esas preguntas serán socializadas por cada grupo y un representante de los mismos tomará la vocería expresando las conclusiones a las que llegaron.

Cierre:

Se armará un rompecabezas entre todo el grupo con las tarjetas anteriores, formando la portada de la leyenda “El oro de Guatavita”. Se ubican los niños en mesa redonda y a cada uno se le entrega el texto y se realiza la lectura de la leyenda en voz alta por parte de la docente, terminada la lectura se realizan preguntas como ¿por qué creen que ha llegado éste texto al aula?, ¿para qué leemos éste texto?, ¿qué podríamos aprender de éste texto?, ¿quién pudo escribir éste texto?, ¿para qué se escribió éste texto? y ¿para quién se escribió el texto?, las preguntas estarán escritas en papel periódico y las respuestas se consignarán allí mismo, éste cartel será fijado en el aula de clases para ir contrastando las hipótesis de los niños durante el desarrollo de la secuencia.

Actividad No.2: Identificando al autor de la leyenda

Inicio: se entregará a cada niño una tarjeta en blanco en la cual deberá escribir lo que recuerda de la clase anterior en relación con la portada y se les pide a algunos niños que socialicen lo escrito

Organización: se ubican los niños en parejas, y a cada niño se le entrega la leyenda para analizar la portada (sus componentes); de igual forma a cada pareja se le entregará otro libro, cuentos de la colección Semilla, el cual será utilizado para comparar.

Desarrollo: cada grupo deberá realizar la comparación de las portadas (leyenda y cuento de la colección Semilla) teniendo presente: título, editorial, ilustraciones y el autor. Así mismo, en parejas deberán leer la biografía del autor del libro que se les entregó y se les pide buscar esa misma biografía en el texto de la leyenda entregado, con el fin de que logren llegar a la conclusión que el autor de la leyenda es la comunidad muisca. Para lograr este propósito, se irán orientando preguntas de acuerdo con las dificultades que se observen en la realización de la actividad y recordándoles la actividad hecha con las leyendas consultadas anteriormente.

Cierre: Cada integrante del grupo diligencia un cuadro comparativo con las dos portadas: título, editorial, autor, biografía y luego será pegado en su cuaderno. En la parte de la biografía para el caso de la leyenda, se les pregunta a los niños si les interesa conocer más del autor de la misma, si su respuesta es afirmativa entonces se hará la propuesta de construir esta biografía durante el transcurso de la SD con los datos recogidos en la misma.

	
Título:	Título:
Autor:	Autor:
Editorial:	Editorial:
Biografía del autor:	Biografía del autor:

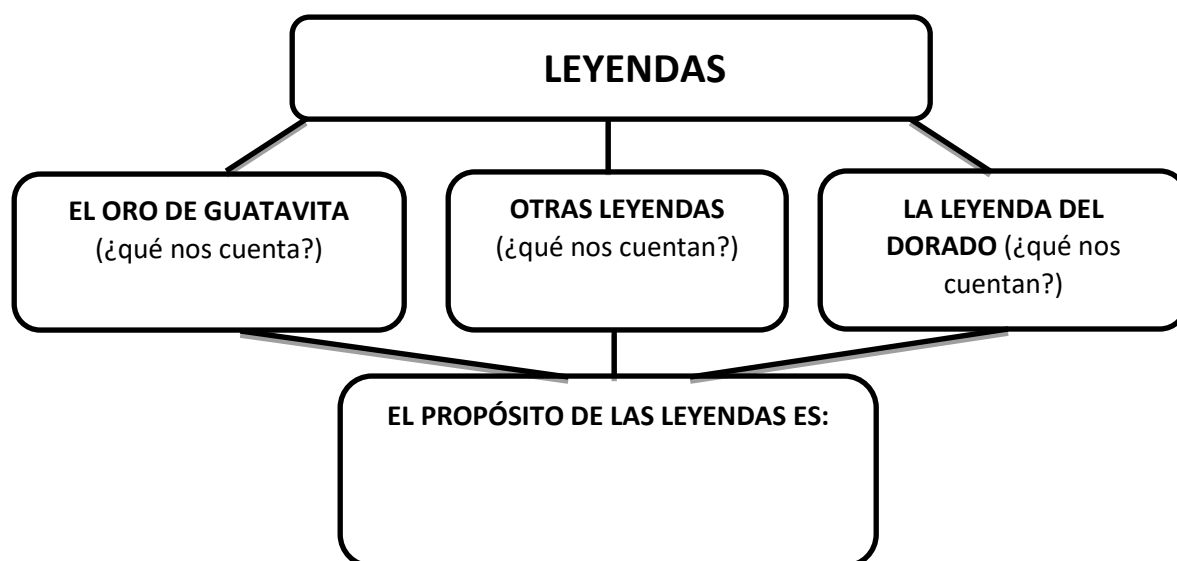
Actividad No.3: Propósito del texto-Función social de la leyenda

Inicio: se realiza la ambientación del salón previamente decorado con la representación de la Laguna de Guatavita en el centro, con imágenes de tunjos con figuras de serpientes e imágenes del cacique y su esposa decorando las paredes, de igual forma se tendrán imágenes de otros personajes representativos de las leyendas anteriormente traídas por los niños; el aula estará semioscura.

Desarrollo: los niños ingresan al salón y se les da 10' para que visualicen toda la decoración del

aula y empiecen a realizar hipótesis; una vez finalizado este tiempo se ubican los niños en el suelo y se proyecta el video llamado “la leyenda de el dorado”, luego se procede a realizar la lectura de la leyenda “el oro de Guatavita” con todos ubicados alrededor de la representación de la laguna con el fin de que ellos logren evidenciar las similitudes entre ambas (ritual). Luego se realizan unas preguntas orientadoras como ¿en dónde estamos?, ¿qué podemos observar a nuestro alrededor?, ¿qué relación tiene la ambientación con el video y la lectura?, ¿qué nos cuenta el video?, ¿se parecen el video y la leyenda escrita, por qué?, ¿para qué habrán creado los muiscas esa leyenda? con estas preguntas se trata de llevar a los niños a concluir que ambas leyendas tienen un propósito explicativo de una tradición cultural; luego se retoman las demás imágenes y se les pregunta a los niños: ¿éstas otras imágenes por qué nos acompañan aquí?, ¿cuáles será el propósito de ésta leyenda?, ¿Será que éstas leyendas tienen propósitos parecidos a las leyendas anteriores, cuáles? esta indagación es con el fin de que los niños puedan comprender que las leyendas pueden tener un propósito moral, religioso y explicativo.

Cierre: Se les pide a los niños que completen el siguiente mapa conceptual teniendo en cuenta las actividades realizadas:



SESIÓN No 4. PLANO DE LA HISTORIA

Objetivo general: Reconocer los diferentes aspectos del plano de la historia, mediante el análisis de las características de los personajes, sus acciones e intenciones en el desarrollo de la misma.

- **Estándar:** elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos
 - Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos

- **Indicadores de desempeño:**

- Reconoce las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes involucrados en la leyenda “el oro de Guatavita”
- Identifica las acciones que realizan los personajes para alcanzar sus objetivos y los espacios en las que éstas se desarrollan
- Reconoce el tiempo cronológico en que se desarrolla la leyenda




Actividad No.1: Reconociendo los personajes

Inicio: Se organiza el grupo en círculo, se les explica los objetivos de la sesión y se recuerda el contrato didáctico

Desarrollo: en plenaria se realiza la reconstrucción oral de la leyenda “el oro de Guatavita” incentivando a la misma a través de preguntas como ¿cuál es el nombre de la leyenda que hemos leído?, ¿de qué se trata la leyenda? y otras de acuerdo al desarrollo de ese conversatorio.

Una vez finalizada la reconstrucción se les pregunta a los niños ¿quiénes son los personajes de la leyenda, y por qué?, sus respuestas se irán consignando en el tablero con el fin de corroborar luego sus hipótesis. Luego, se realiza la lectura guiada de la leyenda para contrastar las respuestas anteriores y definir los personajes y el orden de importancia de los mismos (son los niños quienes deben llegar a la conclusión).

En el texto físico los niños identificarán donde se mencionan los personajes, y los subraya asignándole a cada uno un color diferente; finalizada esta actividad se les pide a los niños que completen la siguiente ficha con las características que ellos piensan que tienen los personajes:

	CACIQUE		ESPOSA DEL CACIQUE		SERPIENTE

CIERRE: A cada niño se le entregará una hoja en blanco en la cual deberán responder a los siguientes interrogantes: ¿qué has aprendido?, ¿para qué has aprendido esto?, ¿crees que es importante lo que has aprendido, por qué?, luego se pedirá que voluntariamente los niños socialicen sus respuestas

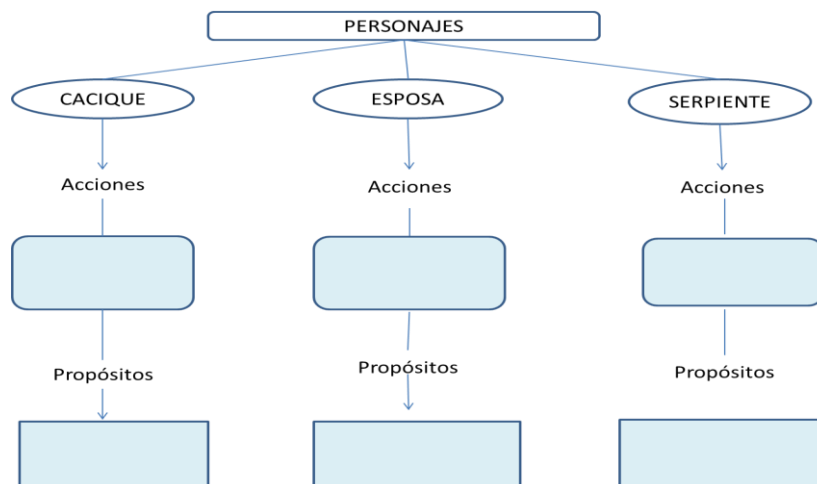
Actividad No.2: Identificando las acciones de los personajes

Inicio: En mesa redonda se realiza el juego de tingo tingo tango y al estudiante que quede en tango se le pide que nos cuente algo relacionado con un personaje de la leyenda; de igual forma se les dice a los estudiantes que si alguno quiere ampliar la información en relación con el personaje puede hacerlo. El juego se va realizando hasta que se habla de todos los personajes y las características de éstos.

Desarrollo: se forman grupos de 6 integrantes y se les pide que entre todos realicen la representación de cada uno de los personajes y sus acciones. El tiempo aproximado para realizar esta dramatización es de 20' aproximadamente para definir quiénes los representarán en la socialización y organizar la misma.

Cada grupo realiza la socialización de las diferentes acciones que realizaron los personajes durante la historia y los demás grupos estarán atentos para los comentarios o recomendaciones que se harán al finalizar todas las presentaciones con el fin de llegar a unas conclusiones en común en cuanto a las acciones realizadas por cada personaje y los propósitos de los mismos; cabe anotar que se llegará a esto realizando una mediación con los estudiantes a través de preguntas tales como: ¿qué buscaba el cacique?, ¿qué pretendía la serpiente?, ¿qué quería la esposa del cacique? Y ¿qué hizo cada uno para lograrlo?

Cierre: se realiza con los niños el siguiente esquema:



Actividad No.3: Reconociendo las características psicológicas de los personajes

Inicio: En plenaria se realiza una retroalimentación de las actividades anteriores apoyados en los esquemas realizados motivando con preguntas como ¿quiénes eran los personajes?, ¿por qué esos personajes son importantes?, ¿qué características encontraron en ellos?, ¿qué acciones realizaron?

Desarrollo: Se les cuenta a los niños que esos personajes tienen unas características psicológicas que se relacionan con la forma de sentir, de pensar y de actuar. Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza la lectura de la leyenda y se hacen las pausas en las partes en las cuales se pueden inferir características psicológicas de los personajes, haciendo deducciones del texto en cuanto al estado emocional de los mismos, subrayando las frases o palabras (de acuerdo al color dado anteriormente a cada personaje), que permitan hacer tales inferencias; al finalizar la lectura se contrastan las respuestas dadas con las hipótesis que previamente elaboraron con el cuadro.

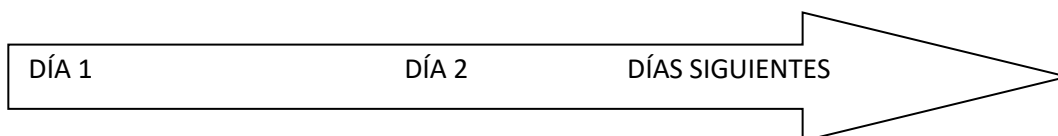
Cierre: los niños deberán contrastar las respuestas encontradas con la lectura del texto y el cuadro realizado en la actividad No.1 con el fin de realizar los ajustes necesarios.

Actividad No.4: Transcurre el tiempo

Inicio: Para la retroalimentación, en el tablero se pegarán las siluetas de los personajes y por medio de preguntas orientadoras se irá construyendo con los niños cada uno de los aspectos relevantes de ellos (emociones, acciones, propósitos). En el momento de dialogar acerca de las acciones, los niños realizarán hipótesis sobre el tiempo cronológico en el cual transcurre cada acción. Cabe anotar que estas imágenes nos acompañarán en el resto del desarrollo de la secuencia.

Desarrollo: Se realiza la lectura compartida del texto (en grado primero la lectura será guiada por la docente) y se pide a los niños que, en su texto, subrayen o encierren con color aquellas palabras que denotan tiempo.

Luego con los niños se irá realizando la reconstrucción oral de la leyenda en el tablero a partir de una línea de tiempo con secuencia de imágenes en las cuales se evidencian los momentos de la historia en los que ocurren las acciones más trascendentales, al identificar dichos momentos los niños deberán ubicar en el texto la palabra que designe ese momento y retomar el fragmento que describe la acción. Esta reconstrucción inicia con la tarde en la cual la esposa del cacique estaba paseando en la orilla de la laguna y finaliza, noches más tarde cuando el cacique con sus súbditos realiza el primer ritual en la laguna.





Cierre: A cada niño se le entregará la misma secuencia de imágenes en desorden con el fin de que las recorte y pegue en forma ordenada en la línea de tiempo y escriban a un lado lo que ocurrió en ese momento y la ubiquen en su cuaderno. Luego, se les pide a los niños que escriban entonces ¿cuánto tiempo transcurrió en toda la historia?

Actividad No.5. Transcurre el tiempo

Inicio. Se realiza la retroalimentación de la actividad anterior a través de preguntas relacionadas con el tiempo en el cual transcurre la historia de “El oro de Guatavita” ¿en cuánto tiempo transcurrió la historia?, ¿cuáles son los hechos más importantes de la historia?, ¿todos los textos transcurrirán en el mismo tiempo?, las respuestas se irán consignando en el tablero para corroborar las respuestas más adelante.

Desarrollo.

Se realiza la proyección de la leyenda “El jaguar y el fuego” y se lee la misma en voz alta, luego se les pide a los niños que completen el siguiente cuadro de acuerdo con la percepción que tengan en cuanto a las acciones ocurridas en la historia en un tiempo determinado:

UN DÍA	DOS DÍAS	TRES DÍAS	UNA NOCHE	UNA MAÑANA

Terminado el cuadro se realiza el análisis de las respuestas de los niños en cuanto al tiempo de la historia, realizando las correcciones pertinentes a través de preguntas, relectura e intervención de los compañeros.

Cierre. Una vez identificado el tiempo correcto de la historia los niños deberán organizar el cuadro sólo con la columna correspondiente y dibujar la secuencia de acciones y deberán escribir debajo de la misma y completar lo siguiente: Tiempo real transcurrido en la historia es

Actividad No.6. Reconociendo los usos de otros textos: carta

Inicio: se realiza el saludo y se les cuenta que se realizará la salida al parque de la memoria indígena Consotá en los próximos días y que para esa visita es necesario tener unos permisos especiales del colegio, de los padres y del sitio, luego se les pregunta a los niños ¿a través de qué podríamos solicitar esos permisos?, el conversatorio se va llevando a cabo hasta que puedan concluir que el medio más adecuado es una carta.

Desarrollo: se les proyecta a los niños un modelo de carta en el cual puedan evidenciar la estructura de la misma (lugar y fecha, saludo, cuerpo de la carta, despedida, firma); luego se proyecta una carta institucional con el fin de que comparen la estructura de ambas y puedan llegar a la conclusión que se conserva parte de esa estructura, pero que el lenguaje o el mensaje pueden ser diferentes.

Luego se les dice a los niños que entre todos se elaborará la carta para solicitar el permiso a la institución, con el fin de realizar el desplazamiento al parque Consotá, la cual se irá escribiendo en el tablero con las ideas que los niños vayan expresando, y se van realizando los ajustes necesarios; cuando la carta esté lista, se le encarga a uno de los niños que realice la transcripción de la misma en una hoja en blanco, la cual tendrá la firma de todos los niños y la docente.

Lugar y fecha → Santa Marta, diciembre 19 de 2015

Saludo → Querida prima:

Cuerpo → Te envío esta carta porque quiero saludarte y contarte que Danilo, Ruth y Sebastián me han preguntado mucho por ti.

Deseo proponerte que vengas a pasar vacaciones de Navidad con nosotros. Hemos pensado ir a Cali a visitar a los abuelos y nos gustaría que nos acompañaras.

Mamá y papá prometen llevarte de regreso a tu casa. Ellos dicen que hasta nos acompañarían al paseo.

Te cuento que Ruth ya aprendió a armar el rompecabezas que le regalaste. Ella desea verte muy pronto.

Despedida → Muchos saludos a mis tíos y mis primos. Hasta pronto.

Tu primo, César.

Cierre:
¿qué

aprendieron hoy durante esta actividad?, ¿es importante para la vida lo que aprendieron hoy?
¿por qué? Estas reflexiones se harán en forma oral por parte de cada uno de los niños.

SESIÓN No 5. PLANO DEL RELATO

Objetivo general: Identificar los diferentes momentos de la historia (plano del relato), mediante el análisis de la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final)

- **Estándar:** Identifico la silueta o el formato de los textos que leo
 - Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto
 - Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones

- **Indicadores de desempeño:**
 - Identifica la necesidad que tienen los personajes al inicio de la leyenda
 - Reconoce las acciones que realizan los personajes para conseguir su propósito
 - Identifica el estado final de los personajes de la leyenda

Actividad No.1: En un principio...

Inicio: Se presentan los objetivos de la sesión; luego se realiza la retroalimentación de la secuencia de acontecimientos de la historia, utilizando la línea de tiempo con la secuencia de imágenes para resaltar los hechos más importantes de la misma.

Desarrollo: Se pregunta a los niños ¿qué es para ellos el inicio de una historia?, ¿qué ocurre con los personajes en el inicio de una historia? sus respuestas se irán consignando en el tablero para contrastarlas, teniendo en cuenta la leyenda que se viene trabajando en clase. Se realiza la proyección de la leyenda para realizar la lectura y recordar aspectos puntuales relacionados con los personajes (emociones, motivaciones).

Posteriormente se organizan los niños en cuatro grupos, en los cuales deberán elegir un representante, que se encargará de participar por su grupo en el juego de “la golosa”, el cual consiste en que cada estudiante lanzará una piedra al número que le corresponde y si ésta cae en el sitio correcto tendrá la posibilidad de contestar una pregunta relacionada con el estado inicial de uno de los personajes, si el niño no conoce la respuesta podrá ir hasta su grupo para que entre todos construyan la respuesta; si el grupo no sabe la respuesta, deberá ceder el turno al participante siguiente. El juego se irá desarrollando sucesivamente hasta completar los personajes y responder todas las preguntas relacionadas con el estado inicial de los mismos.

Algunas preguntas son: ¿qué dice la historia al comienzo en relación con el cacique?, ¿qué sentía el cacique en relación con su esposa y por qué?, ¿qué quería el cacique?; ¿qué ocurría con la esposa del cacique? ¿por qué?, ¿qué quería la esposa del cacique?; ¿qué hace la serpiente al inicio de la historia? ¿para qué?

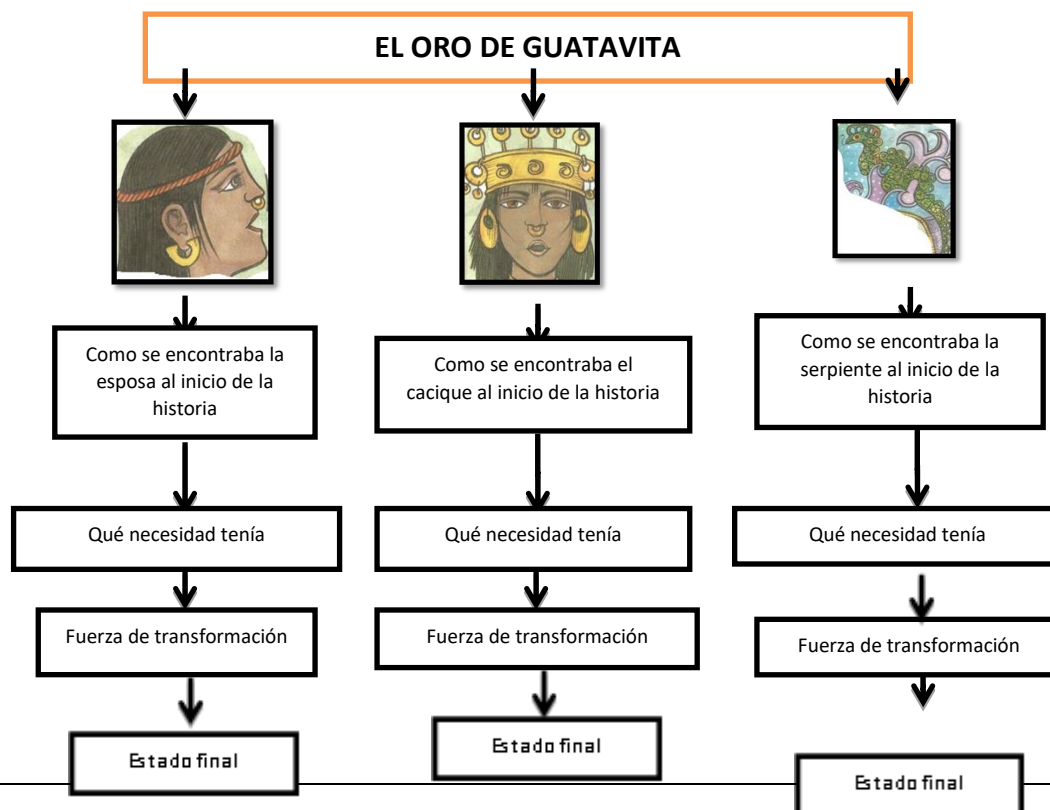
Cierre: escribe en tu cuaderno ¿qué es el inicio de una historia? ¿Cómo podemos reconocer el inicio? ¿cómo se encuentran los personajes al inicio de la historia?, una vez finalizado el ejercicio se pide a los niños que socialicen sus conclusiones con el grupo para llegar a una

conclusión más amplia construida por todos.

Actividad No. 2: Fuerza de transformación y estado final

Inicio: se presentan los objetivos de la clase y se realiza la retroalimentación de la sesión anterior, preguntando al grupo por las condiciones iniciales de cada uno de los personajes ¿quiénes eran los personajes?, ¿qué buscaba cada uno de ellos? ¿Cómo se encontraban la esposa, el cacique y la serpiente en el inicio de la historia? Las respuestas se consignan en un mapa conceptual en el tablero para la visualización de los niños, (cuadro que se irá desarrollando en el transcurso de la clase).

Desarrollo: después de realizar la invitación a los niños de descubrir las acciones que realizan los personajes para transformar su estado inicial, se les ejemplifica el concepto de fuerza de transformación a partir de algunas de las acciones que ellos realizan con determinados propósitos, por ejemplo como han resuelto algunas situaciones personales cuando han tenido discusiones con otros amigos o con sus padres, cuando deben resolver una tarea o un problema; con base en este ejercicio se les pide identificar como estaban ellos antes de tal situación, cuál fue el problema que se les presentó, cómo lo resolvieron y cómo quedaron después de resuelto el problema. Luego se lee la leyenda en voz alta por parte de la docente, mientras los estudiantes siguen la lectura en sus textos; la docente se detiene donde los niños consideren que se evidencia la fuerza de transformación, analizando el porqué de la misma. Con este ejercicio se continúa la elaboración del mapa con las acciones que hicieron cambiar la situación inicial de los personajes y como finalizó cada uno.



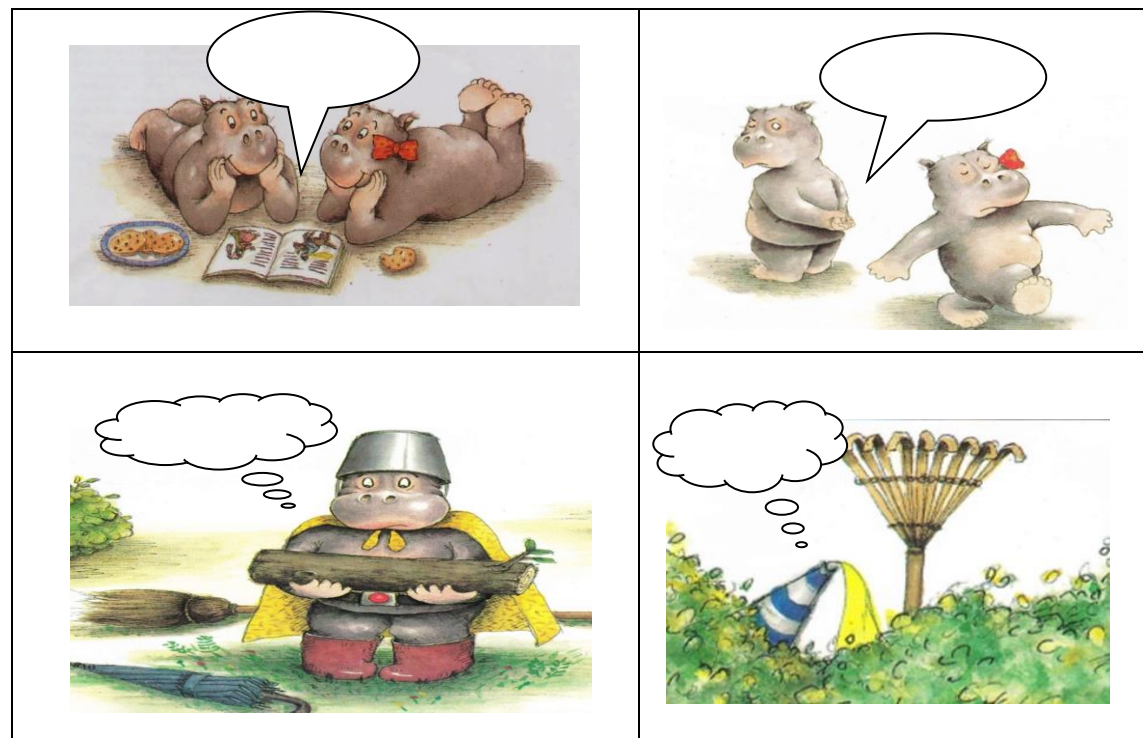
CIERRE: Se pregunta a los niños ¿qué aprendieron hoy?, ¿por qué es importante reconocer la estructura de los textos? ¿Cómo podemos reconocer el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final? Cada niño deberá escribir sus comentarios en el papel bond que estará fijado en una pared del aula de clases.

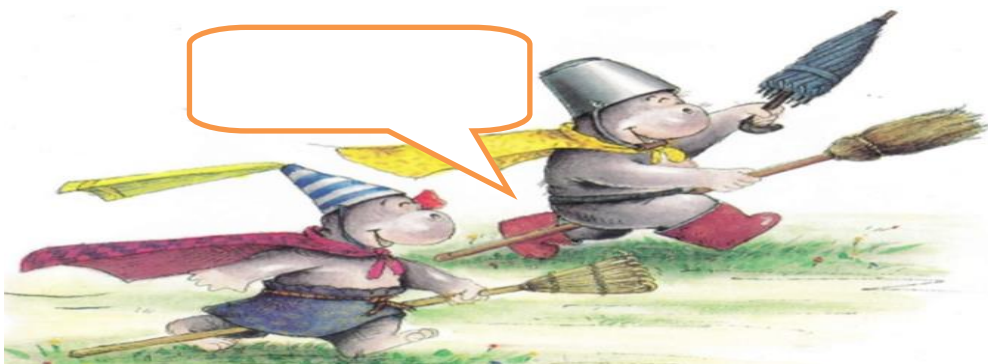
Actividad No.3: descubro la estructura en otros textos

Inicio: se saluda a los niños y en mesa redonda se solicita a los niños participar reconstruyendo de las dos actividades anteriores en las cuales se desarrolló la estructura de la leyenda.

Desarrollo. Una vez culminada la reconstrucción de esa estructura e identificado los cambios que tuvieron los personajes, se les entrega a los niños el cuento **“Dorotea y Miguel: el caballero y la princesa”** de Keiko Kasza y se realiza la primer lectura del mismo en voz alta, luego se le pregunta a los niños si creen que éste cuento tiene también una estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) y con los niños se empieza a analizar cada una de esas partes a través de las siguientes preguntas ¿cómo se encontraban los personajes al inicio?, ¿qué propósito tenían los personajes?, ¿se presentó algún conflicto?, ¿cuál?, ¿cómo solucionaron el problema?, ¿cómo termina cada uno de los personajes?.

Con el fin de afianzar ese conocimiento se les entrega a los niños la siguiente ficha para que en ella escriban el estado inicial, fuerza de transformación y estado final de los personajes:





Terminado el ejercicio, se hace la plenaria en la que se analizan las respuestas y se llegan a acuerdos, respecto a la estructura del cuento, aclarando dudas y volviendo al texto cuando hayan diferentes respuestas.

Cierre: los niños reflexionarán acerca de la siguiente pregunta: ¿todos los textos narrativos podrán tener esta misma estructura? ¿por qué es importante conocer la estructura de los textos que leemos? ¿Qué información nos aporta?

SESIÓN No 6. PLANO DE LA NARRACIÓN

Objetivo general:

Identificar en la leyenda al narrador y las diferentes funciones que éste cumple en la misma; además de reconocer el tiempo en el cual se realiza la narración

Estándar:

- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto

Indicadores de desempeño:

- Reconoce al narrador y sus funciones dentro de la historia
- Reconoce el tiempo en que el narrador cuenta la historia

Actividad No.1: Visita al Parque de la Memoria Indígena – Consotá

Inicio: Al llegar al parque nos ubicamos en círculo, se da el saludo, se realiza la contextualización del lugar y se recuerdan las normas del contrato didáctico y del sitio.

Desarrollo: Ubicados en el mismo círculo se pregunta a los niños acerca de la leyenda “el oro de Guatavita” y se les pide que recuerden a qué comunidad indígena pertenece la misma y en qué

país se encontraban asentados, con el fin de que los niños señalen a la comunidad muisca y que la reconozcan como parte de los grupos indígenas de Colombia; se les explica que el sitio en el que se encuentran hace homenaje a las diferentes culturas indígenas de Colombia.

Terminado este conversatorio, se inicia el recorrido por el parque y se va guiando el mismo a través de preguntas y conceptualizaciones relacionadas con los murales, tunjos y otras expresiones culturales propias de los pueblos. Cabe anotar que cada una de las explicaciones o comentarios hechos se articularán con la comunidad muisca.

Finalizado el recorrido, se ubican los niños en media luna al frente de la casa icónica representativa del cacique y se les pide que observen lo que vendrá a continuación, que es la obra.

CIERRE: Finalizada la obra se realiza un conversatorio a través de preguntas tales como: ¿qué obra acabamos de ver?, ¿qué historia nos cuenta?, ¿quién nos cuenta la historia?, ¿quién es el autor?, ¿qué aprendieron hoy?, ¿por qué es importante lo que aprendieron hoy?

Actividad No.2. Reconociendo al narrador y sus funciones

Inicio: se inicia proyectando fotografías y reconstruyendo apartes de la visita realizada al parque de la memoria indígena, relacionando la misma con la leyenda que se ha venido trabajando en clase.

Desarrollo:

Se realiza la retroalimentación recordando apartes de la obra de teatro y conceptualizando a partir de preguntas: ¿a quién oímos cuando decían: “el cacique, aunque respetado y dueño de grandes riquezas, no era del todo feliz.”?, ¿qué papel cumplía esta persona en la historia?, ¿qué nos daba a conocer?, ¿cuándo el narrador se queda en silencio que pasa o quién habla?, ¿el que contó la historia será la misma persona que la escribió?

Se realiza un listado en el tablero con estas respuestas. Para llegar a la conclusión que el narrador cuenta la historia, cede la voz a los personajes, y da a conocer lo que piensan o sienten éstos.

Se les explica a los niños que en el texto hay unas pistas (marcas textuales) que indican cuando habla el narrador y cuando hablan los personajes, ejemplificando a partir de la proyección de la página en la cual el cacique habla y por medio de preguntas los niños deben identificar la marca textual (guion) como un indicador para cederle la voz a un personaje, así mismo se proyectará una parte en la que el narrador evidencia emociones o sentimientos de los personajes y se hará lo mismo con otros textos que se proyectarán. Luego se les entrega el texto y se les pide que

con un color resalten donde encuentren esas marcas y averigüen quien habla.

Cierre: Finalizado el ejercicio anterior los niños socializarán sus conclusiones relacionadas con el momento en que el narrador cede la voz a los personajes y da a conocer las emociones de los personajes, llegando a una conclusión final.

Actividad No.3: El narrador y sus funciones

Inicio: se inicia recordando el papel del narrador dentro de una historia y sus funciones a partir de los conocimientos previos de los niños

Desarrollo: se les entrega la siguiente ficha para que los niños la realicen:

Busca en el texto un fragmento donde habla el narrador y escríbelo

Narrador

Busca en el texto un fragmento donde el narrador donde da a conocer lo que siente o piensa el cacique y escríbelo



Busca en el texto un fragmento donde el narrador le cede la voz a un personaje y escríbelo



CIERRE: se socializa la actividad, mientras la docente hace aclaraciones y complementa; luego se invita a los niños a que expresen qué les gustó de la actividad y si creen importante reconocer la existencia de un narrador en los textos y por qué.

Actividad No.4: Tiempo de la narración... ¿pasó?, ¿va a pasar?, ¿está pasando?

Inicio: Se inicia recordando con los niños el concepto de narrador y sus funciones dentro de la leyenda. A continuación, se explica a los niños que las historias, al igual que nuestras vidas, pueden transcurrir en tiempos diferentes llamados: presente, pasado y futuro. Luego, a través de preguntas como ¿qué es para ustedes el presente?, ¿cómo puede ser una historia en presente?, ¿qué es el pasado?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del pasado?, ¿qué es el futuro?, entre otras que se puedan dar a través de la charla con los niños. Sus respuestas se irán consignando en papel bond el cual será pegado junto al tablero con el fin de corroborar las ideas con la actividad que se realizará a continuación.

Desarrollo: en el tablero se realizará un cuadro llamado rutinas diarias y se le explica a los niños que éstas hacen referencia a las diferentes actividades que realizamos diariamente como bañarnos, comer, entre otras, entonces se pide a los niños que mencionen algunas de las rutinas que realizan diariamente y éstas serán consignadas en una de las columnas del cuadro, las demás columnas serán llamadas presente, pasado y futuro, a los niños se les pide que esas rutinas anteriormente mencionadas traten de decirlas de acuerdo a si ya pasaron, pasarán o están pasando.

RUTINAS DIARIAS	PRESENTE	FUTURO	PASADO

Pasados unos 15' se realiza la plenaria para corroborar las respuestas de los niños y se va completando el cuadro con el fin de que los estudiantes puedan evidenciar el cambio de la oración o del verbo de acuerdo al momento en que se haga. Esta actividad se complementará con otros ejemplos relacionados con sucesos cotidianos que ya han pasado, están sucediendo y que puedan tener proyección a futuro, por ejemplo: qué hiciste en vacaciones, qué estás haciendo en este momento, qué harás en navidad.

CIERRE: los niños deberán manifestar lo que piensan de la actividad y cómo ésta se relaciona con la leyenda que se está trabajando.

Actividad No.5: Tiempo de la narración

INICIO: los niños deberán contar lo que se realizó la clase anterior relacionado con el presente, pasado y futuro, y se les pregunta si ese tiempo también lo podemos ver en las historias; escuchados sus comentarios, se les explica que en esta actividad se va a mirar si ese tiempo se refleja en la historia que estamos leyendo y analizando.

DESARROLLO: se realiza la lectura de la leyenda “el oro de Guatavita” haciendo pausas en diferentes apartes con el fin de que los niños subrayen con color en el texto los verbos que evidencien que la narración se encuentra en pasado. Se pregunta a los niños si esas acciones (presente, pasado, futuro) se encuentran en las diferentes historias, y qué información nos aporta. A continuación, se realiza la proyección del cuento “Dorotea y Miguel: el caballero y la princesa” y se lee la misma en forma conjunta, realizando pausas en aquellas palabras u oraciones que puedan indicar el tiempo en el que se encuentra la historia (pasado y presente), realizando preguntas para lograr dicho propósito, por ejemplo, en la expresión: “...Un día leyeron un libro...” ¿en qué momento los personajes podrían estar desarrollando esta acción, en presente, pasado o futuro?

Cierre: Se pregunta a los niños cómo se sintieron con la actividad, qué aprendieron y cómo lo aprendieron.

FASE DE EVALUACIÓN

Para el cierre de la secuencia didáctica los niños realizarán la reconstrucción oral de la leyenda “el oro de Guatavita” mediada a través de preguntas con el fin de establecer los posibles diálogos de los personajes, el ejercicio será grabado para luego ser transcrito por la profesora y a partir de esta reconstrucción se organizará una dramatización con los niños de esta nueva versión.

La dramatización será socializada en acto cultural a los otros grupos de la institución.

Anexo 2. Cuestionario Pre-test**CUESTIONARIO PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO NARRATIVO- LEYENDA
EL JAGUAR Y EL FUEGO**

Nombre: _____ Grado:

Lee detenidamente la leyenda “**el jaguar y el fuego**” y luego responde cada pregunta, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta. Recuerda que solo puedes escoger una respuesta.

- 1. Las características del jaguar en la leyenda son:**
 - a. Vanidoso, lento, agresivo
 - b. Solidario, agresivo, impetuoso
 - c. Orgullosa, incrédulo y retador

- 2. Las características del fuego en la leyenda son:**
 - a. Feroz, sincero y orgullo
 - b. Sincero, débil y obediente
 - c. Obediente, mentiroso y feroz

- 3. El fuego crece para demostrarle al jaguar que:**
 - a. Pueden llegar a ser amigos
 - b. El es más poderoso
 - c. Proteger el bosque

- 4. El jaguar sopla al fuego para:**
 - a. Ayudar al fuego para que no se extinguiera
 - b. Calentarse un poco por el frío de la noche
 - c. Comprobar lo que el fuego les decía

- 5. La historia que se cuenta en la leyenda dura:**
 - a. Un día
 - b. Una noche
 - c. Dos días

- 6. La leyenda es contada por:**
 - a. El jaguar
 - b. El narrador
 - c. El fuego

- 7. Quien dice: “...de ramitas y hojas secas” en el texto es:**
 - a. El fuego
 - b. El jaguar
 - c. El narrador

8. **En la expresión “...temblando de miedo al verse acorralado...” el narrador describe:**
- Los sentimientos del fuego
 - Los sentimientos del jaguar
 - Los miedos del fuego y el jaguar
9. **La expresión “los hombres que abandonaron el campamento dejaron el fuego entre un manto de cenizas...” se refiere a algo que:**
- Está pasando
 - Ya pasó
 - Va a pasar
10. **Al leer “...los hombres se han ido...” podemos afirmar que la narración está en:**
- Futuro
 - Pasado
 - Presente
11. **Al inicio de la historia el fuego estaba:**
- Bien encendido
 - Fuerte y grande
 - A punto de apagarse
12. **Al inicio de la historia el jaguar estaba:**
- En busca de comida
 - Escapando de los cazadores
 - Jugando con el fuego
13. **El jaguar cambia su actitud de orgulloso a temeroso ante el fuego porque:**
- El fuego quema todo el bosque
 - Logra hacerse amigo del fuego
 - Encuentra comida en el campamento
14. **El fuego se transforma de pequeño a grande consumiendo parte de la tierra en la que se encontraba, debido a:**
- La fogata iniciada por los hombres en el campamento
 - Los soplidos del jaguar y la ráfaga de viento
 - La amistad del jaguar y la ráfaga de viento
15. **Al final de la leyenda el fuego queda:**
- Débil y tímido
 - Hambriento y triste
 - Grande y feroz
16. **El jaguar al final queda:**

- a. Temblando de miedo y huyendo del lugar
 - b. Feliz y sorprendido por el cambio del fuego
 - c. En el río por temor al fuego y para apagar sus bigotes
- 17. El autor de la leyenda es:**
- a. El profesor
 - b. El jaguar
 - c. El autor es desconocido
- 18. A quién va dirigida la leyenda:**
- a. A los docentes
 - b. A los padres de familia
 - c. Al público en general
- 19. La leyenda que leíste te permite entender:**
- a. Por qué los hombres encienden hogueras en la noche
 - b. Por qué cazan los jaguares
 - c. Por qué el fuego es fuerte
- 20. El propósito de la leyenda es:**
- a. Divertir al lector y enseñar a hacer fogatas
 - b. Contar como nace la amistad entre el jaguar y el fuego
 - c. Explicar la formación de las manchas negras en la piel de los jaguares

34

EL JAGUAR Y EL FUEGO*Leyenda pemón**

Los hombres que abandonaron el campamento dejaron el fuego entre un manto de cenizas, a punto de apagarse, pero con los ojos todavía encendidos. El jaguar, que andaba buscando comida en el campamento vacío, se puso a husmear por ahí y, sin darse cuenta sopló sobre las brasas y avivó el fuego. Fue entonces cuando los dos se pusieron a conversar.

El jaguar, que sólo pensaba cómo llenar su estómago vacío, preguntó al fuego de qué se alimentaba.

—De ramitas y hojas secas —dijo el fuego—. Pero no puedo alimentarme solo. Los hombres se han ido y me han dejado aquí muriéndome de hambre.

—Pues yo no soy como tú —respondió orgulloso el jaguar—. Devoro la carne tierna de las presas que acaban de morir bajo mis propias garras. Soy sigiloso y veloz como el viento. Puedo ir a donde quiera a buscar mi comida y hasta los hombres huyen cuando sienten mi presencia.

—Si te alimentas sólo de hombres y animales, entonces quiere decir que yo como más que tú —le dijo el fuego—. Porque aparte de ramas y hojas secas, cuando se despierta mi apetito soy capaz de devorar árboles enteros.

* Los pemón habitan actualmente la llanura de Imataca, en la Gran Sabana, al sureste de Venezuela. El Auyán Tepuí es para los pemón un monte sagrado. Por sus riscos corren las aguas que forman la cascada del Ángel, la cascada de mayor altura en el mundo.

Y al decir esto, avivado de nuevo por los soplidos del jaguar, el fuego se alzó a su altura y le chamuscó los bigotes. El jaguar, incrédulo, pero apartando el hocico, retó al fuego a que allí mismo devorara un árbol, si es que en verdad era capaz de semejante proeza.

—Depende de ti —respondió el fuego—. Has de soplar para que pueda comer un árbol. Ya te he dicho que no puedo alimentarme sólo.

Entonces el jaguar se puso a soplar sobre el fuego y unas chispas que saltaron le quemaron la piel. Y le dejaron esas manchas negras que todavía tiene.

—Ten cuidado —dijo dolorido el jaguar.

—Te he dicho que soy como soy. Y que cuando se despierta mi apetito soy capaz de comer cualquier cosa —añadió el fuego.

Y enseguida creció y devoró con sus llamas el campamento de los hombres, construido con palos de madera. Luego se hizo pequeño otra vez y se posó junto al jaguar.

—Me dijiste que podías tragarte un árbol y hasta ahora sólo te he visto comer hojas y palos —volvió a retar el jaguar—. Demuéstrame ahora mismo de lo que eres capaz para que pueda creerte.

—Depende de ti —respondió el fuego por segunda vez—. Acércate y soplame. Verás como acabo con todo lo que hay aquí.

El jaguar, ya menos confiado que antes, se acercó y sopló con fuerza. Entonces el fuego se hizo grande y se extendió por el suelo. Vino una ráfaga de viento y el fuego creció todavía más. Sus lenguas enormes lamían el tronco de los árboles hasta dejarlos hechos ceniza y, en pocos minutos, toda la tierra estaba ardiendo.

El jaguar, temblando de miedo al verse acorralado por las llamas, huyó por la sabana mientras oía cómo el fuego, cada vez más feroz, le gritaba desde lejos que podía incluso devorar jaguares. Por eso los hombres dejan hogueras encendidas en sus campamentos. Ellos saben que la voracidad del fuego espanta a los jaguares.

Anexo 3. Cuestionario Pos-test**CUESTIONARIO PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO NARRATIVO- LEYENDA
LA FLOR DE IRUPÉ**

Nombre: _____ Grado:

Lee detenidamente la leyenda “**La flor de Irupé**” y luego responde cada pregunta, encerrando en un círculo la respuesta que consideres correcta. Recuerda que solo puedes escoger una respuesta

- 1. Las características de Moratí en la leyenda son:**
 - a. Amable, solidaria, respetuosa
 - B. Hermosa, vanidosa, arrogante
 - c. Humilde, fea, provocadora

- 2. Las características de Pitá en la leyenda son:**
 - a. fuerte, valiente, apuesto
 - b. Sincero, orgulloso, presumido
 - c. débil, mentiroso, cobarde

- 3. Moratí lanza la pulsera al agua para:**
 - a. Ella lanzarse al río y refrescarse
 - b. Que sus amigas se lanzaran al río a buscar la pulsera
 - c. Demostrarle a sus amigas cuanto la amaba Pitá

- 4. El guerrero Pitá se lanza al agua para:**
 - a. Visitar al espíritu del río
 - b. Recuperar el brazalete
 - c. Darse un baño en el río

- 5. La historia que se cuenta en la leyenda dura:**
 - a. Un día
 - b. Una noche
 - c. Dos días

- 6. La leyenda es contada por:**
 - a. Las amigas de Moratí
 - b. El hechicero
 - c. El narrador

- 7. Quien dice: “...sabía que él me amaba..” en el texto es:**
 - a. El espíritu de la laguna
 - b. Moratí
 - c. El narrador

8. **En la expresión “...Moratí, desesperada, fue a buscar al hechicero..” el narrador describe:**
 - a. Los sentimientos Pitá
 - b. Los sentimientos de las amigas
 - c. los sentimientos de Moratí

9. **La expresión “Moratí salió corriendo de la casa del brujo...” se refiere a algo que:**
 - a. Está pasando
 - b. Ya pasó
 - c. Va a pasar

10. **Al leer “...Pitá se lanzó de inmediato a las aguas...” podemos afirmar que lo que se cuenta aquí está en:**
 - a. Futuro
 - b. presente
 - c. Pasado

11. **Al inicio de la leyenda la joven Moratí estaba:**
 - a. Tejiendo mantas con otras mujeres
 - b. Hablando con el hechicero
 - c. Paseando con otras mujeres por el río

12. **De Pitá, el joven guerrero, al inicio de la leyenda se cuenta que estaba:**
 - a. Peleando por Moratí
 - b. Enamorado perdidamente de Moratí
 - c. Compiendo a la orilla del río

13. **Al lanzarse al agua el joven Pitá pretende:**
 - a. Demostrarle a Moratí que él era muy fuerte y valiente
 - b. Recuperar el brazalete de Moratí porque era muy costoso
 - c. Demostrarle a Moratí lo mucho que la amaba recuperando su brazalete

14. **Moratí toma la decisión de rescatar a Pitá porque:**
 - a. Descubre que realmente lo ama
 - b. No quiere que el pueblo la odie
 - c. Desea conocer al espíritu del río

15. **El fragmento que dice “Moratí ha conseguido despertar a Pitá del embrujo de Cuyá Payé...” nos indica:**
 - a. El inicio de la leyenda
 - b. El final de la leyenda
 - c. El desarrollo de la historia

16. Al final de la leyenda Moratí y Pitá aparecen transformados como:

- a. La flor del amor
- b. Los caciques de su pueblo
- c. Espíritus de las aguas

17.El autor de la leyenda es:

- a. Moratí
- b. El hechicero
- c. Un autor desconocido

18.A quién va dirigida la leyenda:

- a. A los docentes
- b. A los padres de familia
- c. Al público en general

19.La leyenda te permite entender:

- a. Lo que se puede hacer por amor
- b. Lo vanidosas que son las mujeres
- c. Cómo se transformó el amor de una pareja en una flor

20.El propósito de la leyenda es:

- a. Recrear al lector e instruirlo sobre una historia pasada
- b. Contar como se enamoraron los jóvenes y la tragedia de su amor
- c. Explicar cómo se formó la flor de Irupé sobre las aguas del río

LA FLOR DE IRUPÉ

Leyenda guaraní

La joven Moratí, hermosa como ninguna, era vanidosa y le gustaba presumir de su belleza. Sentir que los hombres la deseaban, las mujeres la envidiaran y ver que todas las gentes de la tribu, por una u otra razón, pusieran sus ojos en ella.

Un día, paseando con otras mujeres por la orilla del río, Moratí vio a Pitá. Pitá era un guerrero valiente y apuesto que estaba perdidamente enamorado de la bella Moratí. Ella lo sabía y para hacer alarde del amor que el guerrero le profesaba, se quitó un hermoso brazalete de oro que llevaba alrededor del brazo y lo tiró al río. Pitá se lanzó de inmediato a las aguas para recuperarlo. En la orilla, Moratí se ufanaba de las cosas que un guerrero enamorado podía llegar a hacer por ella.

Pero pasó el tiempo y Pitá no salía del agua. Las muchachas corrieron a avisar a la tribu de lo que estaba sucediendo y Moratí, desesperada, fue a buscar al hechicero para que le diera consejo.

—Sabía que él me amaba —dijo entre sollozos Moratí—, lo que no sabía es que yo le amara tanto. Dime qué he de hacer para que vuelva. Estoy dispuesta a cualquier cosa con tal de verlo otra vez a mi lado, porque mi vida sin él no tiene sentido.

—Pitá está prisionero en las redes de Cuyá Payé, el espíritu de las aguas. Cuyá Payé tiene forma de mujer, la más hermosa que ojos humanos hayan visto jamás. Su hechizo le ha arrastrado por las profundidades del Paraná y, entre sus brazos, se ha olvidado de ti y del amor que te tiene. Allí

se quedará, para siempre junto a ella si no vas a buscarle. Sólo tú puedes salvarle. Sólo tu amor, si de verdad le amas, puede arrebatarlo del encantamiento del espíritu del agua.

Moratí salió corriendo de la casa del brujo y, sin perder un segundo, llegó a la orilla del río. Cogió unas piedras grandes y se las ató a los pies para hundirse hasta el fondo y se lanzó a las aguas. Las gentes de la tribu entonaron canciones para que la música la acompañara y le diera ánimos cuando las fuerzas le fallaran.

El Sol se ocultó y la Luna recorrió el cielo de este a oeste, pero los jóvenes no volvían. Las gentes de la aldea pasaron la noche cantando en la orilla con la esperanza de verlos aparecer. Al rayar el alba, unas hojas de irupé flotaron río abajo y se detuvieron delante de la tribu. Sobre las hojas se abrió una hermosa flor aromática que tenía en el centro un círculo de pétalos blancos y, a su alrededor, un anillo de grandes pétalos rojos, como los labios de Moratí. Después, bajo el primer rayo de sol, la flor del irupé dejó escapar un suspiro y se sumergió en el agua.

—Es la flor del amor —dijo el hechicero—. Moratí ha conseguido despertar a Pitá del embrujo de Cuyá Payé. La flor aromática de pétalos blancos y rojos es el amor de Moratí y Pitá, que viven en las profundidades y siguen amándose.

Desde entonces, cada vez que en las inmensas aguas del Paraná aparecen flotando las flores del irupé, los habitantes de sus riberas recuerdan el amor del valiente guerrero Pitá y la hermosa Moratí, que aún siguen amándose en las profundidades del río.

Anexo 4. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes Jeannette Acuña Franco y Andrea Marcela Cano Trejos, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la comprensión de textos narrativos, en los estudiantes de los grados 1° y 2°, de la Institución Educativa Juan Manuel González, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán leyendas de diferentes regiones, enfatizando en la cultura propia y reflexionar acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta a que el niño participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora sobre la leyenda, mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos narrativos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por _____, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente tres meses, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia
C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____

Anexo 5. Formato diario de campo

Diario de campo “Entre muiscas, rituales y tesoros: una secuencia didáctica enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos –leyenda”

Docente:

FECHA	SESIÓN	OBSERVACIONES	CATEGORÍAS	CONCLUSIONES

Anexo 6. Evidencias fotográficas

Presentación y negociación de la secuencia didáctica – campamento indígena



Exploración de conocimientos previos



Primera lectura de la leyenda



Construcción de conocimiento conjunto entre los estudiantes

