

LA AVENTURA DE LEER Y COMPRENDER: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE  
ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –  
CUENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MULTIGRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
LICEO DE OCCIDENTE DE LA CELIA RISARALDA.

Ana María Rojas Valencia

Diana Milena Pineda Jaramillo

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

LA AVENTURA DE LEER Y COMPRENDER: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE  
ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS –  
CUENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MULTIGRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
LICEO DE OCCIDENTE DE LA CELIA RISARALDA.

Ana María Rojas Valencia

Diana Milena Pineda Jaramillo

Asesor Magíster en Educación

Jhon Alejandro Marín Peláez

Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

2018

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

Pereira, febrero 2018

## Dedicatoria

*A mi familia, que confió en mis capacidades para lograr esta meta que me he propuesto. A mi padre por apoyarme y darme fuerzas para seguir adelante. A mi esposo, por su amor, comprensión y paciencia.*  
*Ana María Rojas Valencia*

*Este trabajo de investigación lo dedico a Dios, por darme la capacidad y fortaleza que permitió llevar a cabo esta investigación.*

*A mi madre, esposo e hijas, que, con su colaboración, paciencia y apoyo, fueron la motivación para continuar y terminar este trabajo. Diana Milena Pineda Jaramillo*

## Agradecimientos

A Dios por darnos la sabiduría y fortaleza; que nos han permitido crecer como personas y como profesionales.

Expresamos nuestros agradecimientos al Ministerio de Educación Nacional, por la oportunidad que nos brindó en la formación profesional para ser mejores docentes cada día.

Agradecemos a la Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez y a la Magister Luz Stella Henao García directoras del proyecto de lenguaje y que han sido protagonistas activas de todo este proceso de transformación en las prácticas docentes.

A todo el grupo de docentes de investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira: Yenny Quintero Arango, Martha Lucía Garzón Osorio, Daniel Mauricio Guerra Narváez, Carlos Emilio Puerta Giraldo, Orfa Buitrago Jerez, Tatiana Salazar Marín, Karolaim Gutiérrez, por los aportes y reflexiones en cada uno de los seminarios y en la revisión de los elementos parciales de este texto para llegar a la configuración de toda una tesis de maestría.

En especial agradecemos a nuestro asesor Jhon Alejandro Marín Peláez por su orientación y compromiso en este proceso.

Agradecemos a la maestría en educación por ser guía didáctica y pedagógica dentro de todos los procesos de formación en la región.

A las directivas de nuestra Institución Educativa Liceo de Occidente, quienes nos colaboraron en este proceso de investigación, dándonos los espacios necesarios para favorecer el proceso de nuestra formación.

Agradecemos a los estudiantes por ser los actores principales de esta investigación por su participación y entusiasmo. Como también a sus padres por brindar su confianza y comprensión.

## Tabla de contenido

Resumen.....	x
1. Presentación .....	12
2. Objetivos .....	26
2.1 Objetivo General.....	26
2.2 Objetivos Específicos.....	26
3. Marco Teórico.....	27
3.1 Lenguaje.....	27
3.2 Lenguaje escrito .....	29
3.3 Concepciones de lectura .....	31
3.4 Modelos de Comprensión Lectora.....	35
3.4 Enfoque comunicativo .....	38
3.5 El texto narrativo.....	41
3.6 Secuencia didáctica .....	43
3.7 Prácticas reflexivas .....	45
4. Marco metodológico .....	48
4.1 Tipo de investigación.....	48
4.2 Tipo de diseño.....	48
4.3 Población.....	49
4.4 Muestra .....	49
4.5 Hipótesis .....	50
4.5.1 Hipótesis de trabajo.....	50
4.5.2 Hipótesis nula.....	50
4.6 Variables .....	50
4.6.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.....	50
4.6.2 Variable dependiente: Comprensión de textos narrativos.....	55
4.7 Instrumentos.....	58
4.8 Unidad de análisis .....	59
4.9 Procedimiento .....	59
5. Análisis de la información .....	62

5.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de texto narrativo .....	62
5.1.2 Prueba de hipótesis. ....	63
5.1.2 Análisis de las Dimensiones del texto narrativo. ....	66
5.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza .....	94
5.2.1 Docente 1: Ana María Rojas Valencia.....	95
5.2.2. Docente 2: Diana Milena Pineda Jaramillo.....	100
6. Conclusiones .....	105
7. Recomendaciones .....	110
Bibliografía .....	112
Anexos .....	116
Anexo 1. Cuento para el Pre-test .....	116
Anexo 2. Instrumentos. Pre-Test de comprensión lectora .....	121
Anexo 3. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo. ....	129
Anexo 4. Cuento para el Pos-Test Las medias de los flamencos .....	172
Anexo 5. Instrumento. Pos- Test de comprensión texto narrativo .....	175
Anexo 6. Diarios de campo con las categorías encontradas. ....	184

### Lista de tablas

<i>Tabla 1 Muestra sede La Secreta</i> .....	49
<i>Tabla 2 Muestra sede La Sombra</i> .....	49
<i>Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente</i> .....	51
<i>Tabla 4 Operacionalización de la variable dependiente</i> .....	54
<i>Tabla 5 Categorías</i> .....	57
<i>Tabla 6 Fases de la Investigación</i> .....	58
<i>Tabla 7 Medidas de tendencia central Grupo 1 y Grupo 2</i> .....	61

### Lista de gráficas

<i>Gráfica 1 Totalidad de la información Gr1</i> .....	65
<i>Gráfica 2 Totalidad de la información Gr2</i> .....	65
<i>Gráfica 3 Comparación General de dimensiones Gr1</i> .....	66
<i>Gráfica 4 Comparación General de dimensiones Gr2</i> .....	66
<i>Gráfica 5 Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño. Gr 1</i> .....	69
<i>Gráfica 6 Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño. Gr 2</i> .....	69
<i>Gráfica 7 Dimensión situación comunicativa. Gr 1</i> .....	71
<i>Gráfica 8 Dimensión situación comunicativa. Gr2</i> .....	71
<i>Gráfica 9 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Gr1</i> .....	76
<i>Gráfica 10 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Gr 2</i> .....	76
<i>Gráfica 11 Plano de la narración: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.1</i> .....	77
<i>Gráfica 12 Plano de la narración: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.2</i> .....	77
<i>Gráfica 13 Pre-Test, Pos-Test plano del relato Gr 2</i> .....	82
<i>Gráfica 14 Pre-Test, Pos-Test plano del relato Gr 1</i> .....	82
<i>Gráfica 15 Plano del relato: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.2</i> .....	84
<i>Gráfica 16 Plano del relato: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr1</i> .....	84
<i>Gráfica 17 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Plano de la historia Gr 1</i> .....	89
<i>Gráfica 18 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Plano de la historia Gr 2</i> .....	89
<i>Gráfica 19 Plano de la historia: comparación de indicadores Pre-test y Pos-test Gr.1</i> .....	90
<i>Gráfica 20 Plano de la historia: comparación de indicadores Pre-test y Pos-test Gr.2</i> .....	90

## Resumen

Esta investigación pretende determinar la incidencia que tiene una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento, con estudiantes de multigrado (2º,3º,4º y 5º) de la institución educativa Liceo de Occidente sedes La Secreta y La Sombra.

Para llevar a cabo esta investigación se tuvieron como referentes teóricos a Cassany (2009), Jolibert (2002), Lerner (2001), Solé (1998), Pérez (2009), Camps(2003), Hymes (1996), Perrenoud (2004), Cortes y Bautista (1998); los cuales conceptualizan la importancia de la comprensión lectora en situaciones reales de comunicación dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La investigación es de tipo cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo Pre-Test, Pos-Test. La muestra que conformó esta investigación fue de 9 estudiantes en el grupo uno y 6 estudiantes en grupo dos, entre edades de 8 a 13 años aproximadamente, con quienes se trabajó una secuencia didáctica, enfatizada en las siguientes dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y la situación comunicativa. Además se realizó un análisis cualitativo que permitió reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la misma.

Con la contrastación de los resultados se concluyó que con la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes lograron cambios positivos en la comprensión lectora de textos narrativos-cuento, lo cual validó la hipótesis de trabajo.

**Palabras Claves:** lenguaje, comprensión lectora, texto narrativo, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

### **Abstract**

This research aims to determine the impact of a didactic sequence of communicative focus for the comprehension of story-like narrative texts, with multigrade students (2nd, 3rd, 4th and 5th) of the Liceo de Occidente educational institution headquarters La Secreta and La Sombra.

Para llevar a cabo esta investigación se tuvieron como referentes teóricos a Cassany (2009), Jolibert (2002), Lerner (2001), Solé (1998), Pérez (2009), Camps(2003), Hymes (1996), Perrenoud (2004), Cortes y Bautista (1998); los cuales conceptualizan la importancia de la comprensión lectora en situaciones reales de comunicación dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

The research is of a quantitative type with a quasi-experimental intra-group design of the Pre-Test, Post-Test type. The sample that formed this research was of 9 students in group one and 6 students in group two, between ages of 8 to 13 years, with whom a didactic sequence was worked, emphasized in the following dimensions: plane of the narration, plane of the story, plan of the story and the communicative situation. In addition, a qualitative analysis was carried out that allowed us to reflect on the language teaching practices from the implementation of the same.

With the comparison of the results it was concluded that with the implementation of the didactic sequence the students achieved positive changes in the reading comprehension of narrative-story texts, which validated the working hypothesis.

Key words: language, reading comprehension, narrative text, didactic sequence, communicative approach, reflexive practices.

## 1. Presentación

Con el lenguaje organizamos nuestro pensamiento, es una práctica social que sirve para comunicarnos en diferentes contextos, conocer otras culturas, relacionarnos con otras personas, también aprendemos habilidades y conocimientos para participar en otros ámbitos de acuerdo con los propósitos o intenciones de lo que se pretende comunicar (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Es así como el lenguaje posibilita a los individuos a interactuar unos con otros, es importante en el sentido que suple las necesidades comunicativas de las personas de acuerdo con los propósitos e intenciones de comunicación, puede ser usado para requerir, prometer, solucionar, amenazar, persuadir e informar.

En este sentido, Vigotsky (1934) plantea que el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas; tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación, no dependiendo únicamente del desarrollo cognitivo, sino de su interacción con su medio. Es decir, el lenguaje no se adquiere por los conocimientos que posee el individuo, sino por las relaciones que tiene en el diario convivir con los demás y con el entorno que lo rodea.

Para este autor el contexto ocupa un lugar central, el medio social es crucial para el aprendizaje, el lenguaje lo produce la integración de los factores sociales y personales; el entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales.

De acuerdo con el planteamiento anterior el lenguaje y la interacción social son instrumentos que le permiten al ser humano darse cuenta que es un ser social que puede comunicarse con los demás, expresar sus pensamientos y adaptarse al medio.

Lo expuesto concuerda con lo planteado por el MEN (1998) donde se menciona que –es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, en relación e interacción con otros sujetos culturales, y es donde el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo (p.25).

Por tal razón la lectura a través del lenguaje está concebida como una práctica social y cultural, la cual es determinada por las relaciones entre las personas y los textos en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, Pérez y Roa (2010) plantean que:

Hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten, ni se lean de manera que un individuo consciente, crítico y responsable pasa necesariamente por la capacidad de interpretar la diversidad de textos (p.27).

Lo anterior indica que el ser humano necesita desarrollar sus habilidades para leer y comprender diferentes tipos de textos, saber para que lee y saber usar la información para su beneficio.

A su vez, Jolibert (1984) menciona lo que implica la lectura en la vida humana: –leemos para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa, para comunicarnos con el exterior, para descubrir informaciones, para alimentar y estimular la imaginación, para documentarse (p.43).

Con estas posturas teóricas se evidencia entonces lo importante y fundamental que es la lectura en la sociedad actual para comprender e interpretar lo que nos rodea y poder decidir sobre las soluciones a sus problemáticas comunes, esta práctica es el principal instrumento para acceder al conocimiento en todas las disciplinas, es la base de las transformaciones sociales; donde es tarea de la escuela la enseñanza adecuada para su aprendizaje siendo el docente a quien le compete

orientar y mediar este proceso, porque los estudiantes requieren de su acompañamiento para el desarrollo pertinente de esta competencia; no sólo desde el área de lenguaje sino desde las diferentes áreas académicas. En ese sentido Lerner (2001) considera que:

El desafío que presenta la escuela hoy en día, es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización, que se convierta en práctica vital, que les permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, y a su vez, hacer parte de la comunidad de lectores y escritores (p.191).

De esta manera los espacios que se generan dentro del aula de clase con el propósito de que se propicie una lectura crítica y reflexiva pueden generar otras competencias lectoras, es así como Lerner (2001) plantea que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar la información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos, para debatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p.26).

Por ello la lectura es fundamental para el aprendizaje; la enseñanza de la comprensión lectora debería darse a través de un proceso, implicando el desarrollo del pensamiento que lleve a los estudiantes a realizar lecturas literales, inferenciales y críticas; pero en la realidad en algunas aulas de clases se siguen repitiendo prácticas donde se cree que la lectura es descifrar lo que está escrito y no se enseña a comprender.

Es así como estas prácticas tradicionales persisten en ocupar un lugar fundamental en la enseñanza del lenguaje, pensando que leer textos completos se logra al final de un largo periodo de aprendizaje de la lectura de textos, iniciando con el reconocimiento de letras, la combinación de sonidos para formar, primero palabras, luego párrafos y, por último, el texto, dando más importancia al aprendizaje de la decodificación y la velocidad lectora, que a la lectura con sentido. Esto coincide con la investigación realizada por Llumitaxi (2013) de Guaranda, Ecuador, quien expone que tanto en el sector rural como urbano existe una falencia en la educación escolar donde predomina un sistema educativo tradicional, el cual no contribuye al desarrollo intelectual y creativo de los niñas y niños, especialmente en la educación básica debido a que los docentes en las escuelas se creen poseedores del conocimiento absoluto; por ello se cuestiona el viejo modelo pedagógico.

Así mismo Camps (2006), menciona que la escuela está teniendo problemas para cumplir con su función alfabetizadora, pues las prácticas que propone se quedan cortas frente a las demandas que el mundo plantea a los lectores.

De igual manera la investigación realizada por De Almeida (2008) de la universidad de Salamanca, menciona que una gran cantidad de profesores desconocen la importancia y el funcionamiento de las diferentes estrategias de comprensión lectora y esto lleva a que sean muy poco habituales las intervenciones en las escuelas para el favorecimiento de este proceso.

Esto coincide con lo que plantea Solé (2001) en el sentido que la tradición en el ámbito de la lectura es suponer que una vez que se aprende a leer (refiriéndose a la decodificación), ya se puede leer cualquier cosa, dejando de lado que hay que enseñar de forma consciente y contextualizada para estimular lectores competentes en un mundo que cada vez les exige mejores desempeños.

Algo similar plantea Pérez (2010) al referirse a –las prácticas pedagógicas las cuales están privilegiando lecturas de tipo literal y de verificación; las lecturas críticas se reducen solo a elaborar opiniones sobre los textos leídos‖ (p.17).

De igual manera Lerner (2001) expone sobre la forma de enseñar –en un comienzo lectura mecánica y solo más tarde lectura comprensiva, los alumnos deben comprender –literalmentell antes de, interpretar y hacer una lectura crítica... Tanto la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias‖ (p.52).

En cuanto a este tema se resalta los aportes de Pérez (2010) donde argumenta que la problemática de prácticas tradicionales también se evidencia en las producciones escritas de los estudiantes, –que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos‖ (p.11).

En relación con los aportes de estos autores, se puede evidenciar cómo el tradicionalismo sigue vigente en algunas aulas de clase. Es innegable que algunos docentes tienen arraigados métodos de enseñanza dónde lo importante en el aprendizaje del proceso de la lectura no es la comprensión y aprehensión del texto, sino la decodificación del mismo; estas concepciones conllevan a formas convencionales de enseñanza, excluyendo las ideas previas del alumno, los intereses, necesidades, su contexto, expectativas, ignorando su individualidad, asumiendo una posición global y generalizada de todos los alumnos quienes deben pensar y actuar de la misma manera.

Por consiguiente, el docente al continuar con prácticas pedagógicas tradicionales y al no implementar otras estrategias o propuestas didácticas que ayuden a mejorar las competencias en comprensión lectora en los estudiantes se seguirán evidenciando bajos resultados en las diferentes pruebas de orden nacional e internacional que evalúan el desempeño de los mismos.

Como se refleja en los resultados de las pruebas PISA en el 2006, 2009 y 2012, los cuales no

fueron muy favorables para Colombia; en la edición 2012, evaluó a 510.000 estudiantes, Colombia ocupó uno de los últimos lugares, según el informe nacional de resultados ICFES (2012) la prueba sobre lectura arrojó que el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes pueden detectar algunos fragmentos de información dentro de un texto, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones, contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de los textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar (p.9).

En el caso de Colombia el Ministerio de Educación Nacional como política para el mejoramiento de la calidad educativa, realiza pruebas periódicas a los estudiantes para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en diferentes áreas del conocimiento y de esta manera diseñar estrategias, como planes de mejoramiento para el sistema educativo colombiano. Es así como en las pruebas SABER las competencias son evaluadas por medio de lo que el ICFES denomina «Estándares básicos de competencia», definidos como «referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar» (MEN, 2004, p.12).

Los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje realizadas por el ICFES en el año 2014 a nivel nacional muestra un puntaje promedio de 309 en el grado tercero y de 297 en el grado quinto, en el ISCE (índice sintético de calidad educativa) un puntaje de 5,1 comparando estos resultados con las pruebas realizadas en el año 2015 el puntaje promedio fue de 305 en el grado tercero y de 297 en el grado quinto, el ISCE fue de 5,4; se puede observar que se sigue

presentando un nivel satisfactorio pero no avanzado, evidenciando que casi la mitad de los estudiantes superó el nivel literal de lectura y pasó al inferencial. Aproximadamente la tercera parte de los estudiantes en cada uno de los grados alcanzó el nivel más desarrollado de competencia crítica, sin embargo, la mayoría de estudiantes presentan aún dificultades para comprender con mayor profundidad los contextos e intenciones de los diferentes textos. (MEN, 2016).

De manera puntual, los resultados obtenidos en las pruebas SABER en la Institución Educativa Liceo de Occidente, en el área de lenguaje para el año 2014 tuvo un puntaje promedio de 284 en el grado tercero y de 300 en grado quinto, en comparación con el puntaje promedio del año 2015 en el grado tercero es de 292 y en grado quinto es de 291 se puede observar que se sigue manteniendo un nivel mínimo, como también se ve reflejado en el ISCE el cual corresponde a una puntuación de 3,97 (MEN, 2016). Estos resultados indican que la institución se encuentra en un nivel mínimo, comparado con el promedio del índice sintético de calidad educativa en la entidad territorial certificada que fue de 5,05 y con el promedio a nivel nacional que fue de 5,42; sin duda estos resultados se convierten en un referente para reflexionar sobre lo que está pasando con los procesos de enseñanza - aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes, además de que conlleva a pensar acerca de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas.

Así mismo, los bajos desempeños en el área del lenguaje se han visto reflejados en la institución, en las dificultades que presentan los estudiantes para comprender textos de tipo académico y para acceder al conocimiento de las diferentes asignaturas, con llevando esto a bajos resultados en el rendimiento escolar, puesto que la principal motivación de los estudiantes para leer y escribir es lograr una nota, y no el adquirir conocimientos como lo plantea Pérez (2003), algunas razones escolares por las cuales los estudiantes no acceden a la lectura y ven dicho

proceso como una tarea, es que –se lee para rendir cuentas, se lee para responder preguntas que el docente formula (p.21). Lo que evidencia que las prácticas de lectura y escritura están orientadas hacia la evaluación, que es poco provechosa para formar estudiantes como buenos lectores y escritores. –Para el docente es un reto el generar situaciones de lectura y escritura en la que el estudiante se vea atraído y vinculado. Porque al leer y escribir comprometen sus intereses y sus vivencias. Es así como la escuela debe generar espacios donde los estudiantes tengan razones para leer, razones comunicativas, no razones evaluativas (Pérez, 2003, p.21).

Otras posibles causas de los bajos resultados según Pérez (2003) es que los estudiantes no reconocen las intenciones de la comunicación de los textos y de quienes participan en actos de comunicación, hace falta en las escuelas el trabajo sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos de uso, como también hay dificultad en la lectura crítica ya que posiblemente las prácticas pedagógicas están privilegiando lecturas de tipo literal y de verificación.

Lo anterior explica que es frecuente encontrar en las aulas estudiantes que se muestran muy apáticos para realizar actividades de lectura, escuchando usualmente de ellos frases de desinterés frente a la tarea de comprensión lectora, expresiones que dan cuenta de las dificultades que presentan los estudiantes y del poco sentido que encuentran en la misma para su vida diaria, es decir no comprenden el valor de la lectura en la vida social y académica, lo que se relaciona con la manera como en la escuela se enseña a leer, pues esta se vincula desde el inicio de la escolaridad solo con los usos escolares, como lo afirman Isaza y Castaño (2003) en los resultados de su investigación sobre prácticas de lectura en las aulas, las intervenciones dirigidas a enseñar estrategias de comprensión, activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, anticipar, etc. son muy poco frecuentes, y las actividades de evaluación son dirigidas a

responder preguntas y a resumir. A los estudiantes se les exige comprender los textos, pero no se les enseña cómo hacerlo, el profesor centra su atención en el resultado y no en su proceso.

En relación con lo anterior Solé (1997), citada por Isaza y Castaño (2003) plantea que -leer es mucho más que decodificar; podemos decodificar sin comprender lo que leemos, sin esforzarnos por construir sentido, y allí no hay lectura. Leer es interactuar con un texto tratando de construir su significado (p.34). Para las autoras (2003) los profesores de todas las áreas deben acompañar al alumno en el proceso para que los estudiantes desarrollen su potencial intelectual, construyan auténticos aprendizajes y sean sujetos críticos capaces de interactuar y transformar su realidad.

Con respecto a lo expuesto anteriormente los investigadores Delgado y Vidal de Cali (2012), evidenciaron en los estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria, que no leen ni comprenden los textos en las diferentes actividades académicas que realizan a diario y se ve reflejado en los bajos rendimientos académicos; estos docentes elaboraron estrategias donde el educando aprende en compañía de su tutor y de las interacciones con su medio, teniendo en cuenta que cada individuo percibe la información y aprende de forma diferente; esto permitió reflexionar en la manera de como adquieren el aprendizaje, lo que necesitaban aprender, las actividades a seguir y el rol como docente.

Igualmente cabe resaltar la investigación realizada por Camacho y Pinzón (2016) de Bucaramanga quienes realizaron una investigación llamada Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria; en la cual determinaron que los estudiantes presentaban dificultades en el proceso lector, reflejando un alto grado de desmotivación hacia la lectura. El mayor porcentaje de los escolares se encontraban ubicados en el nivel mínimo de la comprensión lectora, caracterizándose por no identificar la información

explícita o implícita en el contenido del texto, generando bajo rendimiento académico, poco interés por el estudio, además presentando deficiencias en el desarrollo de sus habilidades comunicativas; posiblemente por la falta de interés de los docentes por no generar estrategias para motivar el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes. Por estas falencias en los estudiantes las investigadoras diseñaron una estrategia didáctica buscando otras formas diferentes de enseñar a lo habitual; generando aprendizajes valiosos en los niveles de la comprensión lectora.

En este sentido se resalta la investigación realizada en Manizales por Arango, Aristizábal, Cardona y Herrera (2015) quienes promovieron el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero del sector rural del municipio de Pensilvania (Caldas), donde se trabaja la metodología escuela nueva, esta investigación fue desarrollada para el mejoramiento de la comprensión lectora, dado que el trabajo en el aula de esta metodología se basa en la utilización de cartillas. Los estudiantes creían que tenían un buen nivel de comprensión lectora, por que desarrollaban las actividades que proponían las guías, pero lo que creían no se reflejó en los resultados del Pre-Test que pretendía detectar las falencias que tenían los estudiantes.

Mediante la aplicación de estrategias metacognitivas en el aula, lograron un adecuado nivel de comprensión de lectura para poder comprender las instrucciones que las cartillas proporcionan, la información que en ellas se da y el análisis de los temas propuestos que tienen relación con la cotidianidad de la vida de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas, el promover procesos para la comprensión lectora permite formar estudiantes conscientes de su aprendizaje y participativos en la construcción, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas y escolares, formándolos como ciudadanos capaces de

analizar y aportar en procesos colectivos (MEN, 2004, p.10).

Por estas razones es pertinente que los docentes comprendan la importancia de cambiar las prácticas de enseñanza, donde es necesario hacer lecturas más profundas aplicando estrategias que les ayuden al desarrollo de competencias, enseñando en los procesos al estudiante a detectar las claves en el texto, las intenciones y el contexto comunicativo, hacer inferencias, reconocer el tipo de texto relacionándolos con otros, develar lo que está oculto y asumir posición crítica.

Con el propósito de atender al desarrollo de tales competencias el Ministerio de Educación Nacional ha realizado esfuerzos en el desarrollo de distintos programas como: -Todos a Aprender!, que pretende mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los establecimientos educativos de más bajo desempeño según las pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula (líneas estratégicas de las políticas educativas), además del -Plan Nacional de Lectura y Escritura! quien tiene como objetivo fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual), de estudiantes de preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos (MEN, 2011).

Con respecto a la comprensión del texto narrativo, se han realizado diversas investigaciones locales a nivel académico relacionadas con las dificultades en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes por docentes preocupados por encontrar nuevas estrategias de enseñanza como la implementación de proyectos de aula y secuencias didácticas orientadas a mejorar la calidad educativa que sean coherentes con los estándares establecidos y las competencias previstas a lograr desde el área del lenguaje.

De esta manera hay investigaciones como las de Nieto y Carrillo (2013), Palacio (2013), Castañeda y Tabares (2015), Velasco y Tabares (2015), Patiño (2017), que han demostrado interés por mejorar la comprensión lectora de diferentes tipos de texto, en estudiantes de pre- escolar y básica primaria, mediante el desarrollo de secuencias didácticas; en el caso de la primera, realizada por Nieto y Carrillo (2013), tenía por objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero, de una institución privada. Los resultados permitieron identificar que el trabajo con secuencias didácticas de enfoque comunicativo mejoró la comprensión de textos narrativos utilizando la re-narración como estrategia y como herramienta de evaluación.

Así mismo se evidenció que la secuencia didáctica desarrollada, permitió brindarles a los estudiantes un contexto real dejando de lado las propuestas tradicionales. Es así como en esta investigación se logró situar el trabajo con los niños y niñas en situaciones reales de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales, que exigieron los diferentes actos comunicativos, puestos en juego en la secuencia didáctica.

En síntesis, se puede afirmar que, en las investigaciones mencionadas, la implementación de secuencias didácticas permitió mejorar positivamente los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Estas investigaciones permitieron concluir que la planeación y ejecución de secuencias didácticas enmarcadas dentro de una situación de comunicación y empleando las estrategias de lectura (antes, durante y después), es una alternativa relevante para transformar las prácticas de aula y alcanzar mejores aprendizajes. Cuando el maestro, en su planificación didáctica, realiza la interrogación de los textos desde los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico intertextual y, además, incluye aspectos relacionados en el contexto, tendrá

mayores herramientas hermenéuticas y estrategias didácticas para adelantar procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Es importante anotar que los estudiantes deben leer diferentes tipos de texto, sin embargo, se resalta que la lectura de cuentos es fundamental para el trabajo con los niños de primaria, porque son interesantes, fascinantes, desarrollan la imaginación y la sensibilidad. Para Pérez y Roa (2010), estos se pueden aprovechar para que los estudiantes construyan estrategias y habilidades necesarias, en los procesos de lectura, de escritura y reconocimiento del género narrativo. Se puede observar que por medio de los cuentos los estudiantes en ocasiones ven reflejada su realidad en ellos, por eso son motivantes, despiertan su interés, curiosidad y recrea el pensamiento. Estos se encuentran comúnmente en las diferentes áreas donde se hacen trabajos transversales, ofrece temas desconocidos y refuerza los que se han trabajado en clase. Por medio de ellos se pueden desarrollar competencias comunicativas, argumentativas e interpretativas.

Pero siendo este uno de los textos importantes como se mencionó antes, las prácticas de enseñanza que se realizan para la comprensión del cuento, se han enfocado más en la enseñanza de la estructura; en el inicio, nudo y desenlace, olvidando la complejidad del texto narrativo.

Haciendo referencia a la idea anterior Cortés y Bautista (1998) plantea que para enseñar en clase el relato narrativo se le debe jugar a las exigencias de esta tipología textual, para comprender textos narrativos entre ellos el cuento y conocer los elementos que lo conforman.

Con base a lo que se ha expuesto y encontrado en las investigaciones anteriores relacionadas con la comprensión lectora de textos narrativos, que brindan un aporte importante para los docentes, permitiendo reflexionar en la necesidad de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, es necesario realizar una investigación que ayuden al mejoramiento de esta, como

también transformar las prácticas de enseñanza tradicionales. De esta manera se generan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (cuentos), de los estudiantes de multigrado (2º, 3º, 4º y 5º), de la institución educativa Liceo de Occidente del municipio de La Celia? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos – cuentos, de los estudiantes de multigrado, sedes La Secreta y La Sombra, de la institución educativa Liceo de Occidente y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes participantes en el estudio antes de implementar la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de texto narrativo - cuentos.
- Implementar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- Evaluar la comprensión lectora, después de implementar la secuencia didáctica.
- Comparar los resultados de la evaluación inicial y final de la comprensión de textos narrativos para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

### 3. Marco Teórico

Las aulas de clase son espacios significativos para los estudiantes, donde se pretende potencializar sus habilidades y aptitudes en este caso el de mejorar la comprensión lectora y reconocer su importancia no solamente de textos narrativos (cuentos) sino también con los distintos tipos de textos que se presentan en las diferentes asignaturas. Es por ello que este tema es el objeto de estudio de esta investigación, en el cual se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de texto narrativo cuento de los estudiantes de multigrado de la Institución Educativa Liceo de Occidente de La Celia.

Los tópicos fundamentales que se tienen en cuenta para esta investigación que han servido de guía permanente son: lenguaje desde la teoría de Vigotsky (1996), lenguaje escrito desde los referentes de Lerner (2001), concepciones de lectura de Dubois (1995) y Cassany (2009), modelos de lectura Camargo, Uribe y Caro (2009), el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972), los conceptos relacionados con el texto permiten la orientación del género narrativo, especialmente el cuento, desde los aportes de Cortés y Bautista (1999) con los planos del relato literario (plano de la narración, plano del relato, plano de la historia), como también la situación comunicativa de Jolibert (2009), la secuencia didáctica como propuesta empleada para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora desde las concepciones de Camp (2008), Schön (1987), Perrenoud (2001) con las prácticas reflexivas y otros.

Así mismo, fueron referentes los lineamientos curriculares respecto del área de lenguaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (1998).

#### 3.1 Lenguaje

Según Vygotsky (1934) -La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social. -La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás

requiere un sistema mediatizado, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo (p.12). Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que el lenguaje es indispensable para hacer saber a las demás personas los pensamientos, sentimientos, emociones y además de entenderlos, permitiendo a la vez compartir saberes y posibilitar el aprendizaje. Como menciona Tusón (citada por Cassany, 2003) –Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de afuera y el mundo de adentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas (p.35).

En este sentido, el lenguaje es el medio con el que podemos comprender otras culturas, sus costumbres, sus formas de vida, además posibilita el respeto a las diferencias.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada persona en relación con otros sujetos culturales y va más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación. En relación con lo anterior Baena (citado por el MEN,1998), expone que –la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación (p.26). De esta manera la significación es entendida como una dimensión a través de la cual las personas llenan de significado y sentido a los signos.

En relación con lo anterior, el lenguaje permite construir y transmitir nuevas realidades, así como también interpretar y transformar al mundo. Es importante a nivel individual, pues le permite a la persona tomar conciencia de sí mismo, de sus acciones, conocer y participar en la construcción de la realidad sociocultural. A nivel social permite compartir deseos, valores, creencias, conocimientos y espacios para su distribución y transformación, además de sustentar puntos de vista, intercambiar y establecer acuerdos significativos.

Cuando se habla, se tiene presente que se hace con un propósito y que existen otras personas

que saben escuchar y entender lo que se les está diciendo, teniendo en cuenta el contexto para que exista una buena comunicación, para que haya una comprensión sobre lo que se habla y lo que se escucha.

El lenguaje permite el aprendizaje y la comunicación con la sociedad, igualmente se puede expresar con el lenguaje escrito del cual se conocerán algunos aspectos en los siguientes párrafos.

### **3.2 Lenguaje escrito**

Vygotsky (1934) en su investigación demostró que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística diferente del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Es habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral. Aprender a escribir es el paso de las palabras a las representaciones de las mismas, donde no hay un interlocutor, por consiguiente, es un discurso que mantiene una persona consigo misma, con un interlocutor imaginario, pero se hace importante cuando se relaciona con el motivo o el propósito que tiene ese escrito.

En el lenguaje escrito es necesario crear la situación, a representarla, esto requiere una separación de la situación real; respecto a lo anterior se debe tener en cuenta que la enseñanza del lenguaje escrito no consiste solo en que el estudiante aprenda a realizar letras, mejorar la caligrafía, aprender ortografía y las normas de uso de los signos de puntuación, tampoco debe basarse solamente en la transcripción de textos y dictados, a los cuales los estudiantes no le encuentran sentido, llevándolos a una desmotivación, la enseñanza del lenguaje escrito debe hacerse teniendo en cuenta un propósito y además que sea significativo para los estudiantes, como lo menciona Lerner (2001):

Escribir es producir diferentes clases de textos, adecuados a situaciones discursivas específicas:

escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes (p.33).

De igual manera, según los lineamientos curriculares (MEN, 1998):

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es individual y social en el que se configura un mundo y se pone a prueba saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un sistema sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir (p.27).

En efecto, la escritura juega un papel importante en la comunicación social, utilizada constantemente en contexto ya que a diario las personas se enfrentan a diferentes situaciones en el diario vivir donde tiene que recurrir al lenguaje escrito. A su vez Pérez y Roa (2010) mencionan que:

La cultura escrita se refiere al cúmulo de textos generados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos. La escritura ha servido para plasmar las grandes creaciones estéticas y literarias (p.27).

Es importante mencionar que para poder generar textos escritos es necesario leer, pues las dos prácticas van muy relacionadas, ya que un buen escritor debe primero leer y un buen lector debe también producir.

A propósito de la cultura escrita Lerner (2001) afirma que -Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales, para lograr que los alumnos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita por lo tanto, el desafío que hoy enfrenta la escuela es -lograr que todos sus alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p.25).

En conclusión, el lenguaje escrito se refiere al proceso donde se articula leer y escribir; estos dos aspectos son asuntos complejos, que se van desarrollando incluso desde antes de ingresar a la escuela y que se afianzan a lo largo del aprendizaje académico.

En el siguiente apartado se exponen algunas concepciones sobre la lectura que se han tenido en cuenta en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

### **3.3 Concepciones de lectura**

A través del tiempo las concepciones de lectura han cambiado, Dubois (1995) plantea tres concepciones de lectura: la lectura como un conjunto de habilidades, otra como proceso interactivo y la tercera como proceso transaccional.

La lectura entendida como un conjunto de habilidades presenta una mirada tradicional de la enseñanza de la misma, pues concibe la lectura como un proceso divisible - fragmentado donde se empieza a enseñar la letra por letra y la comprensión es solo una parte. El sentido de la lectura está en el texto por eso el lector rescata de allí lo que entendió. Predomina el interés por decodificar, el reconocimiento de palabras y se cree que al dominar las habilidades básicas se domina todo.

Por otra parte, la lectura interactiva es entendida como un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector, el cual se construye a través de la interacción con el texto y los saberes previos que juegan un papel

fundamental en la construcción del sentido del texto.

Por consiguiente, se interpreta ya no desde la palabra u oración sino que es desde el texto, cada proceso de lectura es irrepetible al volver a leer se comprende de otra manera pues ya se tiene un conocimiento previo.

Después de la concepción anterior aparece la lectura como proceso, que proviene de la teoría literaria y que fue desarrollada por Rosenblatt (1978), con el nombre de –teoría transaccional

La autora concibe el término –transacción como una relación doble, recíproca, entre el lector y el texto, es allí donde no solo hay una interacción sino también una transacción, no solo es lo que dice el texto sino también lo que el lector le aporta al texto, se reelabora y en cada nueva lectura se le aporta nuevas valoraciones. El contexto aquí es importante, este determina la situación y construye sentido desde la experiencia personal.

Rosenblatt explicaba cómo cada acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo y en un contexto particular. Es en virtud del acto de lectura que alguien adquiere el carácter de lector y que es a través de ese mismo acto que el texto adquiere significación. En esta transacción que es la lectura, también entran ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y que de la activación de todas esas áreas, la atención selectiva, condicionada a su vez por múltiples factores sociales y personales iba a escoger algunos elementos que sintetizaría o mezclaría dando lugar — al significado

Hay dos posturas importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: la **eferente**, ósea a la posición que asume el lector después de realizar la lectura y la **estética** que es cuando la atención del lector es absorbida. La autora advierte que los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas y que es habitual pasar de una a otra durante una misma lectura. Lo

que sucede, en general, es que se da un predominio de una de las dos dependiendo de la intención con la cual nos acerquemos al texto (p.4).

Rosenblantt hacía caer en la cuenta, de que la escuela solo favorece la postura eferente y que aún los cuentos, las poesías, las rimas infantiles son utilizadas como objeto de enseñanza cuando, después de leídos, les preguntamos a los niños: ¿Quiénes son los personajes del cuento?,

¿qué le pasó a Caperucita por desobedecer a su mami?, las preguntas difícilmente se refieren a lo que se puede haber sentido, imaginado, temido, experimentado a través del cuento. La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso es lo que seguimos repitiendo como docentes con nuestros estudiantes, se ha perdido la magia de la lectura y se ha reemplazado por la lección, la que es obligatoria estudiar por que esta se debe calificar (p.5).

Por otra parte desde la perspectiva de Cassany (2009), los estudios socioculturales de aprendizaje y enseñanza de lenguas exploran la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en nuestras vidas y entornos. Esos estudios han permitido identificar tres concepciones sobre la lectura: una perspectiva lingüística, una psicolingüística y una sociocultural.

Según la concepción lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar procesos de descodificación como: a)- identificar las palabras, convenciones que la organizan (signos de puntuación), b)- aplicar reglas sintácticas para resolver anáforas, c)- para recuperar las acepciones corrientes de las palabras y reconstruir la coherencia proposicional del texto. Según esta mirada, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de descodificación (p.15).

Este concepto de lectura es el que por muchos años prevaleció (aunque aún se encuentra vigente en muchas aulas). La lectura en el aula desde esta concepción se basa en la enseñanza del aprendizaje de leer el código y asume que leer consiste en procesar técnicamente las letras. Leer

se asocia con ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje.

Ahora bien, desde la concepción psicolingüística, se considera que la comprensión es un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias y aportar conocimiento previo. El significado –se construye y la decodificación constituye solo un primer paso. Para comprender se realizan operaciones más –profundas como: a)- reconstruir la base de texto, que contiene el significado completo del escrito, inferir e interpretar, b)- construir el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo (emisor, lugar, momento, circunstancias, etc.) (p.15). Esta concepción pretende enseñar en el aula el desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y reformular las hipótesis cuando lo leído conduce a otras ideas. Es importante esta práctica de lectura en el aula puesto que genera el desarrollo de habilidades que le permiten al estudiante comprender mejor los textos, es así que la lectura decodificada no es suficiente para que los estudiantes den sentido a la lectura.

En conclusión, la comprensión desde esta concepción, se considera como un proceso complejo, en el que se requieren de los conocimientos previos del lector para hacer inferencias.

Por otra parte el punto de vista sociocultural, se refiere al leer como una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos), regida por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Más allá del código y de los procesos cognitivos, leer constituye un acontecimiento comunicativo escrito que pone en juego unos roles, unas identidades y unos valores propios de la comunidad (p.18). Cada comunidad desarrolla social e históricamente unas formas particulares de lectura y

escritura.

Esta concepción pretende enseñar en el aula la participación en las prácticas sociales, donde la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones, modelada por unos valores y un orden preestablecidos.

Sin duda estas tres miradas sobre la lectura no son excluyentes. La lectura se basa en un código lingüístico que requiere procesos cognitivos y que se usa socialmente en comunidades culturales.

Quizás lo mejor sería combinar las tres en una práctica educativa integradora: tomar los textos del entorno del aprendiz, centrarse en la descodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en parejas y en grupo, promover el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidar que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales (Cassany y Aliagas, 2009, p. 22).

Poner en práctica las tres concepciones permitirá realizar un mejor proceso para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes, estos adquirirán un gusto y se tendrá un sentido significativo al leer.

De esta manera la lectura ha venido evolucionando conceptualmente al igual que los modelos de comprensión lectora como se muestra a continuación.

### **3.4 Modelos de Comprensión Lectora**

Varios autores han formulado diversos conceptos y teorías sobre lo que es la comprensión lectora, pero estas conceptualizaciones han evolucionado a lo largo de la historia y han sido explicadas desde diferentes modelos teóricos, por lo que, a continuación, se presenta una breve reseña sobre algunos de estos modelos que, según Camargo, Uribe y Caro (2009) han explicado cómo los individuos comprenden los textos:

*Modelo de la comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas:*

En este modelo, Sánchez (citado por Camargo et al., 2009) identifica las capacidades mentales independientes que se dan en una lectura funcional:

1. La interpretación: formarse una opinión, sacar la idea central, extraer conclusiones
2. La organización: establece secuencias en el texto, resume, generaliza.
3. La valoración: identifica relaciones causales, diferencia lo verdadero de lo falso, capta el sentido de los argumentos del autor (p.34).

En los estudios de habilidades para la comprensión lectora, hay análisis que diferencian las habilidades propias del reconocimiento de palabras con las de comprensión de párrafos y textos, o los que se distinguen entre habilidades de tipo inferencial y las que reconocen la estructura del texto o los propósitos del autor.

*Modelo de procesamiento ascendente (bottom up)*

En este modelo se plantea que el lector empieza por procesar los elementos del texto desde el deletreo de la palabra hasta el significado global del texto; es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión. El lector identifica y combina las letras para proceder al reconocimiento y combinación de sílabas y finalmente identificar palabras y frases. De esta forma el lector descodifica en su totalidad al texto para comprenderlo, es un proceso lineal donde se extraen los significados en una dirección que va del texto al lector

(Camargo et al., 2009).

*Modelo de procesamiento descendiente (top down)*

Según este modelo el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus habilidades cognitivas para anticiparse sobre el contenido del texto; se genera expectativas, se formulan hipótesis que luego se contrastan, afirman o rechazan, esto significa que el movimiento va desde la mente del lector al texto. (Camargo et al., 2009).

### *Modelo de procesamiento interactivo*

Este modelo se caracteriza por poner todo el énfasis en el análisis de la estructura del texto superestructura (es la estructura organizativa, profunda, de todo el texto en conjunto, con el fin de identificar toda la estructura esquemática u organización del mismo), macro estructura (son ideas principales o decodificación semántica del significado global del texto), micro estructura (se elabora una representación del significado del texto mediante la construcción de una red de propósitos interconectadas que se organizan en una jerarquía de niveles). Desde la concepción de Clelland y Rumelhart (1985), el lector elabora y reconstruye la significación del texto, a partir de inferencias, predicciones, esquemas conceptuales, de su conocimiento del mundo y de los datos que él mismo le suministra.

### *Modelo constructivo-integrativo de Kintsch y Van Dijk*

Se caracteriza por poner todo su énfasis en el análisis de la estructura del texto, identificar los procesos, las metas, las tareas, etc. que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento; cuando el individuo lee elabora una representación del significado del mismo.

Cabe aclarar que el ser humano es social por naturaleza, y en ese sentido cada lector lleva consigo un contexto claro y específico, en el cual siempre estará inmerso, y que aunque cada lectura aporte a su psiquis, estos aspectos, tanto culturales como sociales, estarán cargados de conocimientos determinados por estas características, donde la memoria lleva un parte fundamental del todo este proceso cognitivo.

### *Modelo sociocultural Cassany*

El modelo sociocultural de Cassany establece que -leer es una actividad, situada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros métodos que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida

socialmente: requiere adoptar un rol determinado, acerca unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad. La lectura se ha desarrollado en escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de sus usos y significados que esta práctica tienen en nuestras vidas y entornos; acá se adopta una mirada etnográfica; teniendo en cuenta los códigos y los procesos cognitivos constituyéndose así un acontecimiento comunicativo que pone en juego roles, identidades y valores de los individuos (Cassany, 2009, p.17)

La lectura es vinculada a un entorno social; donde se lee, se discute teniendo en cuenta los elementos que hay en el contexto para darle mayor significado, interés y utilidad, de esta forma se propician espacios fundamentales para generar la reflexión y la oportunidad de descubrir que en la discusión con los otros se puede llegar a una mejor comprensión de lo que se lee, generando en los individuos un pensamiento crítico que los lleve a comprender que el aprendizaje es colaborativo y que se está inmerso en un medio social donde la comunicación con el otro aporta al pensamiento y la transformación individual.

Hasta ahora se han determinado diferentes modelos de la comprensión lectora, a continuación se presenta el enfoque comunicativo de Hymes (1972), que orienta la propuesta diseñada en esta investigación.

### **3.4 Enfoque comunicativo**

En el enfoque comunicativo se concibe al lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado para que los individuos logren conseguir propósitos diversos; de allí que la lengua no sea un código abstracto y desvinculado de los usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparten una misma concepción del mundo, como una cultura. Los individuos elaboran enunciados teniendo en cuenta que no solo su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados,

Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

En este sentido, Hymes en los Lineamientos Curriculares (1998) relaciona la competencia comunicativa –de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma (p.25). En definitiva, se trata de determinar las reglas sociales, culturales y psicológicas, que determinan un uso del lenguaje. Es así que la competencia comunicativa es la capacidad para entender e interpretar la comunicación. Tan importante resulta lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. Esto significa que no solo interviene un conjunto de reglas sintácticas como en la competencia lingüística, sino también muchas otras reglas semánticas, presuposiciones, factores extralingüísticos, deducciones lógicas, aspectos psicológicos de los sujetos comunicantes, elementos culturales, reglas sociales, etc.

En los lineamientos curriculares (MEN, 1998) se asume la competencia comunicativa planteada por Hymes (1972) con respecto a la competencia lingüística afirma que:

El estudiante llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos

comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales (p.25).

Con respecto a lo anterior, la pedagogía se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.

El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares, el trabajo sobre estas se debe fortalecer en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación (MEN, 1998, p.25).

Partiendo de lo expuesto, se pretende abordar el enfoque comunicativo para orientarlo al contexto escolar, en el trabajo con el texto narrativo, específicamente el cuento debido a que es el tipo de texto que es de interés para los estudiantes, porque cuentan historias cercanas a sus experiencias, estimulan su lenguaje e imaginación, descubriendo el mundo que los rodea.

La narración de cuentos abre un espacio que permite satisfacer profundas necesidades, en tanto que conduce al niño a la realidad, en un intento constante de transformarla según el deseo de sus propias fantasías ayudándole a combatir sus temores. Con muchos de los cuentos el niño se puede identificar con las emociones de los protagonistas, y el conocer el desenlace y lo que le va ocurriendo a lo largo de la historia, supone tener argumentos para afrontar sus propios miedos, el niño al escuchar cuentos los hace más reflexivos, ya que en estos siempre encontraremos un mensaje que los lleve a comprender la forma en que deben actuar y comportarse, a saber, distinguir entre lo bueno y lo malo.

El cuento es una de las bases para el desarrollo intelectual del niño, al contarle una historia podemos lograr que entienda las cosas con más rapidez, que su cerebro trabaje con mayor certeza, estimula su memoria y sus ganas de expresarse, desarrolla y amplían las capacidades de percepción y comprensión del niño con una sensación de mayor control según sus capacidades y destrezas necesarias para la construcción de la lengua oral y escrita.

En este sentido la comprensión del texto narrativo debe ser analizado, no de una forma general, sino de una manera más compleja que permita conocerlo y entenderlo; en los siguientes párrafos se expondrá el concepto de texto narrativo el cual es privilegiado en esta investigación.

### **3.5 El texto narrativo**

La narración es importante en nuestro diario vivir porque la historia individual y la vida cotidiana están hechos de diversidad de relatos que vemos, contamos y nos cuentan, es a través de los relatos que recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana, utilizamos la forma del relato, en cada caso, para identificarnos con otros y con nosotros mismos.

De acuerdo a lo anterior Cortés y Bautista (1998) definen que –Ser competente en narrativo es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos (p.30). Un texto narrativo es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. Aunque en esta categoría se pueden encontrar diferentes textos (mitos, leyendas, fábulas, novelas), uno de los más utilizados en el ámbito escolar es el cuento. Una mirada a la escuela demuestra que el cuento está presente en las clases desde nivel inicial y especialmente en las clases de lenguaje durante todo el ciclo primario y secundario.

Enseñar textos narrativos va más allá de un contenido escolar porque, en última instancia, la vida humana es narración (Cortés y Bautista, 1998). Algunas de las características que se atribuyen a los textos narrativos es que se puede contar a través de un grupo de personas o un solo narrador. La mayor parte de los relatos presentan una acción principal y otras secundarias y los hechos referidos están relacionados porque van sucediendo de forma lógica.

El cuento es importante porque los lectores se pueden identificar con algunos personajes o problemáticas que allí se presenten, crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, los

sujetos pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal; esto porque brinda espacios para explorar, construir, crear, soñar, buscando que el contacto del niño con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. Además, es uno de los textos más significativos para ellos.

Así mismo, Muth (1991), plantea que el cuento es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discurso: tiene una estructura, trama, personajes, temas, problema o conflicto.

Aunque no hay un acuerdo general sobre la definición de cuento, hay unos rasgos constitutivos que se mencionan en la literatura sobre el tema. Para entender este tipo de texto es necesario conocer las características a partir de la distinción de los niveles que propone Genette, Greimas y Courtés (1982) citados por Cortés y Bautista (1998): plano de la narración, plano del relato, plano de la historia.

*Plano de la narración:* Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto del lector). El narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor, un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador.

*Plano del relato:* Aquí se encuentra todo lo relacionado con el modo o los modos de contar, los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (qué tanto puede saber del personaje o del ámbito en que este se mueve), también encontramos las formas de situación discursiva, el discurso directo, el indirecto y el directo libre. Los signos de demarcación (son frases que se usan para dar inicio al relato o poner final, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas de un diálogo, también permiten diferenciar lo que sucede en la realidad y lo sucedido en el sueño o en la imaginación del personaje).

*Plano de la historia:* En este plano encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho

a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo.

Por ello se plantea el trabajo de los tres planos de la narración en una secuencia didáctica orientada a generar sentido y significado al trabajo propuesto, por lo que se hace necesario explicar las principales características de este tipo de propuesta didáctica, las cuales se exponen precisamente en el siguiente apartado.

### **3.6 Secuencia didáctica**

Teniendo en cuenta nuevas propuestas que promuevan mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, se busca implementar una secuencia didáctica (SD) cuyo objetivo es facilitar los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la comprensión de textos narrativos, específicamente del cuento. De esta manera, se pretende desarrollar el sentido crítico de los estudiantes y propiciar mejores aprendizajes, utilizando una secuencia didáctica que es un concepto que viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la práctica educativa.

En la actualidad la mayoría de las áreas del conocimiento sustentan la necesidad de desarrollar la enseñanza de sus saberes a través de secuencias didácticas. Igualmente, se propone este trabajo desde el preescolar hasta la educación media (e incluso en la universidad). Anderson y Pearson, citados por Solé, (1992) definen la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la ejecución de tareas, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado período para lograr unos objetivos concretos. Camps (citada por Pérez y Rincón, 2009) la define como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, con objetivos específicos intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje; es una unidad de trabajo que se ocupa de procesos y saberes muy puntuales.

Camps (2008) enfatiza acerca de las características que se deben tener en cuenta en una (SD):

- Se formula una (SD) que tiene como objetivo la comprensión del texto narrativo, el cual se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo.
- La comprensión del texto forma parte de una situación discursiva, que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantea unos objetivos de enseñanza – aprendizaje delimitado que han de ser explícitos para los estudiantes. Estos objetivos se convierten en los criterios de evaluación.
- En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre lo oral y lo escrito y entre la lectura y la escritura.

Una SD se constituye a partir de diferentes momentos: Fase preparación, fase de realización, fase de evaluación.

*Fase preparación:* En esta fase se deciden las características del trabajo que se va a llevar a cabo, es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, tiene lugar a actividades muy variadas: tipo de texto, motivación, exploración de cuentos, conocimientos previos, contrato didáctico.

El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

*Fase de realización:* Es la fase donde los estudiantes aprenden a comprender la lectura. Puede tener características diferentes según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, se puede llevar a término individual o en grupo; puede ser de larga o de corta duración. Durante la tarea los lectores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación.

Se tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, objetivos, las hipótesis, presentación de la propuesta didáctica, identificación de vocabulario, mejoramiento del léxico;

Además la interacción oral con los compañeros y con el docente es instrumento imprescindible para continuar con estos procesos.

*Fase de evaluación:* Es una evaluación formativa, donde se va verificando si se van logrando los objetivos planteados, son los criterios que habrán guiado la comprensión lectora, las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas. Se evalúa el desarrollo de la secuencia, como también los aprendizajes alcanzados.

No cabe duda que la SD es una propuesta pedagógica que permite un mejor aprendizaje en los estudiantes, como también transformaciones dentro de la labor docentes. Ahora bien, después de haber abordado este concepto, es necesario para esta investigación tener una visión más amplia de la importancia de las prácticas reflexivas en el quehacer pedagógico, como se podrá ver a continuación.

### **3.7 Prácticas reflexivas**

En la práctica pedagógica la reflexión es una de las actividades más difíciles de realizar porque es confrontar el que hacer que diariamente se realiza en el aula de clases y reconocer los errores, cambiar las concepciones y metodologías ambiguas por nuevas actividades de aprendizaje, para Perrenoud (2001) es conveniente orientar de manera explícita la formación de los docentes hacia una práctica reflexiva, lo que implica estar modificando los objetivos de enseñanza y no pensar que por la experiencia que posee la misma temática va a perdurar varios años; debe estar cambiando el proceder porque las necesidades, intereses, conocimientos previos, el contexto de cada estudiante y cada grupo es diferente; otra reflexión importante que debe realizar el docente es el de integrarse con los estudiantes en el mundo tecnológico, es una necesidad estar

actualizándose, no se puede pasar por alto lo que está sucediendo, en especial en el mundo de los estudiantes . Es una forma de contribuir en la consolidación de competencias, conocimientos para enriquecer no solo la práctica pedagógica, sino también la de ellos.

Al respecto Schön (1987) manifiesta que:

La labor docente debe incluir una reflexión en la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede a veces contribuir a un resultado inesperado. Se puede hacer una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o se puede realizar una pausa en medio de la acción para pensar (p.36).

Es así como en el aula de clases las situaciones cambian porque a diario el docente se encuentra con estudiantes que necesitan otra forma de aprender, se debe tener en cuenta si lo planeado y la metodología es la adecuada para la diversidad de estudiantes que hay en el aula.

Es aquí donde el docente debe ser recursivo, creativo, habilidoso para corregir el error sin que el aprendizaje de los estudiantes se vea afectado. -Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre la reflexión en la acción (p.40), ya que durante la práctica se pueden presentar ciertas dificultades o imprevistos, donde el docente debe realizar nuevas acciones para solucionarlo, pero algo diferente es reflexionar después sobre las acciones y decisiones que se tomaron en medio de esa práctica, lo que puede darnos nuevas y mejores ideas para un futuro.

Es así como la reflexión que realiza el docente de su práctica pedagógica le genera nuevos conocimientos a causa de los errores y dificultades que se presentaron durante su desempeño, lo que conlleva a buscar nuevas estrategias innovadoras para mejorar cada día.



## **4. Marco metodológico**

En este apartado se presenta la metodología que se trabaja en la investigación donde se explicita el tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnica e instrumentos.

### **4.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, el cual pretende medir y analizar los datos por medio de métodos estadísticos, como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010) –el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente acotar la información (medir con precisión las variables de estudio, tener –focoll) (p.10). Así también lo afirman Sabariago y Bisquerra (2004) –la investigación cuantitativa consiste, fundamentalmente, en medir y evaluar los conceptos o las variables objetos de interés de manera independiente o conjuntal (p.30), de esta manera se puede observar el efecto que tiene la variable independiente sobre la variable dependiente, es decir en el caso de este trabajo como incide la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos (cuento).

Además, de ser una investigación cuantitativa, se complementa con un proceso de análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de cada una de las docentes, el cual tiene el propósito de verificar la pertinencia del trabajo pedagógico en la comprensión lectora del texto mencionado y también reflexionar sobre la posibilidad de transformar las prácticas de aula.

### **4.2 Tipo de diseño**

El diseño de esta investigación es de tipo cuasi-experimental debido a que la muestra son grupos que están definidos previamente, como lo mencionan los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), en los diseños cuasi-experimentales –los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento (p.148).

Además, es intragrupo debido a que un mismo grupo es evaluado en dos momentos: la primera prueba (Pre-Test) la cual evalúa el estado inicial de la comprensión lectora, la segunda prueba (Pos-Test) que evalúa la comprensión lectora después de la aplicación de la SD, para después comparar los resultados de un mismo grupo y dar cuenta de la incidencia de la propuesta en el mejoramiento de la comprensión lectora.

### **4.3 Población**

La población de la investigación fue constituida por los estudiantes de multigrado (2°, 3°, 4° y 5°) de las catorce sedes rurales con metodología escuela nueva, pertenecientes a la Institución Educativa Liceo de Occidente del municipio de La Celia (Risaralda).

### **4.4 Muestra**

Para la muestra de esta investigación se trabajó con dos grupos de las sedes rurales: La Secreta con nueve estudiantes y La Sombra con seis estudiantes de multigrado (2°, 3°, 4° y 5°), los cuales se encuentran entre las edades de 8 a 12 años pertenecientes a la Institución Educativa Liceo de Occidente del municipio de La Celia.

Estas sedes tienen estudiantes de estrato socioeconómico uno y dos, en las cuales la matrícula es baja debido a que la población es flotante por ser zona cafetera; las familias se trasladan constantemente donde puedan conseguir mejores ingresos económicos.

*Tabla 1 Muestra sede La Secreta*

SEDE LA SECRETA				
NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES	GRADO	GÉNERO		EDAD
		F	M	
9	3°	2	3	7 - 8 años
	4°	2	0	10 - 11 años
	5°	0	2	11 - 12 años

Tabla 2 Muestra sede La Sombra

SEDE LA SOMBRA				
NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES	GRADO	GÉNERO		EDAD
		F	M	
6	2°	1		7 años
	3°	2	0	8 años
	4°	0	1	10 años
	5°	1	1	11 años

## 4.5 Hipótesis

### 4.5.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión lectora de textos narrativos cuento, de los estudiantes de multigrado de la Institución Educativa Liceo de Occidente en las sedes rurales de La Sombra y La Secreta.

### 4.5.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, **no** mejorará la comprensión lectora de textos narrativos cuento, de los estudiantes de multigrado de la Institución Educativa Liceo de Occidente en las sedes rurales de La Sombra y La Secreta.

## 4.6 Variables

### 4.6.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.

En esta investigación se aborda el concepto de Secuencia didáctica, desde el planteamiento de

Camps (2003). Es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, con objetivos específicos intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje. La SD se constituye a partir de diferentes fases:

*Fase Preparación:* Se decide las características del trabajo que se va a llevar a cabo, es el momento en el que se explica los nuevos conocimientos que se van a adquirir.

*Fase de Realización:* Donde los estudiantes aprenden a comprender la lectura.

*Fase de Evaluación:* Es una evaluación formativa que verifica el logro de los objetivos planteados.

A partir de lo expuesto anteriormente se implementó una SD (anexo 3) teniendo en cuenta las fases propuestas por Camp (2003); planeación, realización y evaluación (cierre), las cuales se llevaron a cabo en ocho sesiones en el grupo uno con diez y nueve clases y en el grupo dos ocho sesiones con veinte dos clases, dirigida a los estudiantes de multigrado con el propósito de mejorar la comprensión lectora de texto narrativo (cuento).

A continuación se presenta una síntesis que da cuenta de la estructura trabajada en las sedes:

*Fase de preparación:* en esta fase se pretende a través de una tarea integradora motivar a los estudiantes para participar en el desarrollo de la SD. En ella se planea los objetivos del trabajo, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, selección y análisis de los dispositivos didácticos. En la primera sesión se hacen actividades que conllevan a despertar el interés de los estudiantes, se hace la presentación y negociación de la secuencia didáctica, se indagan los conocimientos previos de los estudiantes, además se establecen las normas y los compromisos para el desarrollo de la SD.

*Fase de realización:* en esta fase se pretende trabajar con los estudiantes el desarrollo de actividades de intervención pedagógica como lectura y exploración de textos, dramatizaciones, obra de títeres, proyección de videos, entre otras, teniendo en cuenta el trabajo en equipo en todo momento, para generar en los estudiantes la construcción de significados en cuanto a la comprensión lectora del texto narrativo (cuento) a través de la práctica y la interacción con sus compañeros y docente.

*Fase de evaluación:* lo que se pretende en esta fase es una evaluación continua, la cual se realiza al final de cada sesión, que busque generar una reflexión tanto de los estudiantes como de la docente, en relación sí se lograron o no los objetivos: qué aprendieron, cómo lo aprendieron, cuáles fueron las dificultades en el proceso, con el fin de solucionar las dificultades y aclarar las dudas, además de realizar sugerencias para el trabajo de la próxima sesión.

Para dar mayor claridad en lo que se realizó en la operacionalización de la variable se presentara a continuación una tabla que da cuenta de las fases de la secuencia didáctica, así como las dimensiones y los indicadores.

*Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente*

<b>Variable independiente</b>		
<b>Definición Conceptual de Variable Independiente</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<p><b>Es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, con objetivos específicos intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje. Una SD se constituye a partir de diferentes momentos:</b></p> <p><b>Fase preparación, fase de realización, fase de evaluación. (Camps, 2003).</b></p>	<p><b>FASE PREPARACIÓN</b></p> <p>En esta fase se deciden las características del trabajo que se va a llevar a cabo, es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, tiene lugar a actividades muy variadas: tipo de texto, motivación, exploración de cuentos, conocimientos previos, contrato didáctico</p> <p>El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.</p>	<p>Motivación: se realizarán actividades que despierten el interés del estudiante sobre la secuencia didáctica, la comprensión lectora y el tipo de texto.</p> <p>Conocimientos previos o diagnóstico inicial: son los conocimientos que ya ha adquirido el estudiante.</p> <p>Se realizarán actividades para identificar los saberes previos en comprensión lectora de textos narrativos. Indagación a los estudiantes de qué y cómo se va a aprender.</p> <p>Contrato didáctico: Son acuerdos, compromisos, responsabilidades que se adquieren para los nuevos aprendizajes. La docente y los estudiantes establecen las normas para el aprendizaje.</p>

---

### **FASE DE REALIZACIÓN**

Es la fase donde los estudiantes aprenden a comprender la lectura. Puede tener características diferentes según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, se puede llevar a término individual o en grupo; puede ser de larga o de corta duración.

Durante la tarea los lectores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación.

Se tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, objetivos, las hipótesis, presentación de la propuesta didáctica, identificación de vocabulario, mejoramiento del léxico.

Hipótesis: es una suposición hecha a partir de unos datos que sirven de base para incentivar la imaginación, se realizarán preguntas que motiven a los estudiantes a hacer supuestos sobre el texto. Se identifican y se verifican las hipótesis.

Objetivos: deben ser explícitos para los estudiantes; se convertirán en criterios de evaluación

Los alumnos llevan a cabo la actividad a partir de sus conocimientos previos y la atención didáctica se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje: se harán actividades que implementen estrategias de comprensión a través de los planos de la narración, del relato y de la historia.

Identificación de vocabulario:

El conocimiento de las palabras y su significado permite a los estudiantes mejorar la comprensión del texto

---

narrativo.

Se buscará el significado de las palabras desconocidas, para mejor comprensión de lo leído.

Mejoramiento del léxico: Manejar un amplio vocabulario y estar capacitado para utilizarlo con precisión y propiedad; es fundamental para obtener una buena comprensión lectora.

---

---

**FASE DE EVALUACIÓN**

Es una evaluación formativa, donde se va verificando si se van logrando los objetivos planteados, son los criterios que habrán guiado la comprensión lectora, las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas.

Se evalúa el desarrollo de la secuencia, como de los aprendizajes alcanzados.

Se tendrá en cuenta si se está cumpliendo con los objetivos planteados durante todas las sesiones. Se evaluará el proceso de forma continua y se realizará desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

---

---

**4.6.2 Variable dependiente: Comprensión de textos narrativos.**

La comprensión lectora se define como un proceso a través del cual el lector interroga, explora, formula hipótesis, a partir de una expectativa real (necesidad - placer) en un contexto comunicativo en situaciones de aula dando sentido al texto (Jolibert, 2002). Es así como ser competente en narrativa (cuento) implica dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato (plano de la narración, plano del relato, plano de la historia), para poder conocerlos, describirlos y explorarlos. (Cortés y Bautista, 1998).

Tabla 4 Operacionalización de la variable dependiente

<b>Variable dependiente</b>		
<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INDICES SOLO PARA LA V D.</b>
Situación comunicativa Se refiere al contexto en el que el texto llega al aula, y tiene en cuenta el autor, el destinatario y la finalidad (intención comunicativa) (Jolibert, 2009).	Autor: Es quien escribió el texto.	1 Identifica el autor del texto.
		0 No identifica el autor del texto.
	Destinatario: Interlocutor a quien va dirigido el texto.	1 Reconoce para quien va dirigido el texto.
		0 No reconoce para quien va dirigido el texto.
	Finalidad: Es para qué ha sido escrito y qué efectos se esperan de él.	1 Identifica la intención del autor al escribir el texto.
		0 No identifica la intención del autor al escribir el texto.
PLANO DE LA NARRACIÓN: En este plano se encuentra el narrador como estrategia discursiva, comprende su voz y la función que es ceder la voz a los personajes. También se encuentra el tiempo de la narración. (Cortés y Bautista, 1998).	Narrador: Es una estrategia discursiva inventada por el autor para narrar la historia.	1 Identifica el narrador del cuento.
		0 No identifica el narrador del cuento.
	Función del narrador: Es cuando habla el narrador y cede la voz a los personajes.	1 Identifica dónde habla el narrador y cuándo cede la voz a los personajes.
		0 No identifica dónde habla el narrador y cuándo cede la voz a los personajes.

	Tiempo de la Reconoce en qué
0 tiempo se realiza la historia estado	(pasado, presente o futuro) Reconoce el
1 inicial del cuento	
0 No reconoce el estado inicial del cuento	
1 Identifica el conflicto de la historia	
0 No identifica el conflicto de la historia	
1 Identifica el estado final del cuento.	
0 No identifica el estado final del cuento.	
1 Reconoce las características psicológicas de los personajes de la historia	
0 No reconoce las características psicológicas de los personajes de la historia	
1 Reconoce las secuencias de las acciones	
0 No reconoce las secuencias de las acciones	
1 Identifica en que momentos se desarrolla	

	específicos dentro de la historia (mañana, tarde, noche, un día, varios días, etc.)	la historia (mañana, tarde, noche, un día, varios días, etc.)
varios días, etc.)		0 No identifica en que momentos se desarrolla la historia (mañana, tarde, noche, un día, varios días, etc.)

#### 4.7 Instrumentos

El instrumento que se utilizó para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos fue un cuestionario de selección múltiple con única respuesta, (anexos 2 y 5) la escala de calificación de cada pregunta fue de 1, si se respondió de forma correcta y 0, si se respondió de manera incorrecta. El instrumento permitió abordar las siguientes dimensiones: situación comunicativa y los planos de la narración (plano de la narración, plano del relato, plano de la historia). Este instrumento fue validado en una prueba piloto realizado en una sede diferente llamada María Auxiliadora perteneciente a la misma institución y luego por las expertas Yenny Quintero Arango y Tatiana Salazar Marín. Después de aprobada se realiza en las sedes La Secreta y La Sombra en dos momentos: Pre-Test y Pos- Test.

No solo se utilizó este instrumento sino también un diario de campo (ver anexo 6), en el cual se consignaba la descripción de las clases de cada una de las sesiones pertenecientes a la SD y posteriormente se realizó un análisis de las prácticas de las docentes para generar transformaciones de su práctica pedagógica.

#### 4.8 Unidad de análisis

El análisis de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras en la implementación de la secuencia didáctica fue realizado a partir de un diario de campo, en el cual cada docente registro los sucesos, acontecimientos y otras situaciones que iba observando en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica y posteriormente se hizo un análisis de las prácticas de las docentes, como lo menciona Schön (1987) el docente puede reflexionar en la acción y sobre la reflexión en la acción, permitiendo con esto generar transformaciones pedagógicas.

Para el análisis de la información registrada en el diario de campo se tuvieron en cuenta las siguientes categorías que emergieron en un ejercicio colectivo en el grupo de la línea de investigación de didáctica de lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación 2017.

*Tabla 5 Categorías*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Descripción	Presentar de manera detallada actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase.
Expectativa	Lo que el docente desea y espera con lo que se hace.
Autopercepción	Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.
Ruptura	Renunciar a prácticas tradicionales y practicar nuevas actividades que nunca había realizado.
Continuidades	Las rutinas que permanecen en las prácticas.
Autocuestionamiento	Se plantea preguntas sobre el quehacer docente.
Autorregulación	La toma de decisiones a partir del autocuestionamiento con el fin de mejorar el actuar del docente.
Emergente	Otra categoría que pueda surgir al analizar el diario de campo.

#### 4.9 Procedimiento

En la siguiente tabla se explican las diferentes fases del proyecto de investigación:

*Tabla 6 Fases de la Investigación*

<b>FASE DE LA INVESTIGACIÓN</b>		
<b>FASE</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Diagnóstico (Evaluación inicial)	Se diseña y se aplica un Pre- Test para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes. Se elabora un cuestionario de selección múltiple con única respuesta, el cual se valida mediante una prueba piloto y por juicio de expertos; luego de aprobado se aplica el Pre- Test.	Pre- Test
Intervención	Se diseña una Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos (cuento).	Secuencia didáctica
Implementación y Reflexión	Se implementa una Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos (cuento) y se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas durante el desarrollo de las sesiones de la Secuencia didáctica.	Secuencia didáctica Diario de campo

---

Evaluación final	Se elabora y aplica un Pos- Test para evaluar la comprensión lectora después de implementar la Secuencia Didáctica, el cual es un cuestionario de selección múltiple con única respuesta elaborado según los criterios empleados en el pre- Test	Pos-Test
------------------	--	----------

---

Contraste	Se comparan los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final para hacer un análisis explicativo de datos y determinar la incidencia de la Secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos (cuento).	Pre-Test Pos-Test Estadística descriptiva
-----------	---	--

---

## **5. Análisis de la información**

Este capítulo tiene como finalidad presentar el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos después de implementar la secuencia didáctica (SD), para determinar la incidencia que tuvo en el mejoramiento de la comprensión lectora de texto narrativo tipo cuento, en cada uno de los grupos de estudiantes de multigrado (2°, 3°, 4°,5°), sedes La Secreta y La Sombra de la Institución Educativa Liceo de Occidente de La Celia.

Con relación al análisis cuantitativo se analiza los cambios que dieron los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión de textos narrativos. En lo que se refiere al análisis cualitativo se observaran las reflexiones de las docentes a partir de las transformaciones de las prácticas educativas durante la implementación de la SD.

### **5.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de texto narrativo**

Se analiza los resultados de la prueba diagnóstica Pre-Test que fue implementada antes de la SD de enfoque comunicativo y los resultados del Pos-Test que fue implementado después de la SD, estas pruebas son cuestionarios de selección múltiple con única respuesta que permiten evaluar los resultados obtenidos después del trabajo realizado en el aprendizaje de la comprensión lectora del texto narrativo donde se tuvo en cuenta la propuesta de Cortes y Bautista (1998) en su estructura ternaria a partir de diferentes planos: la narración, la historia y del relato, además la situación comunicativa retomando la propuesta de Jolibert (2002), enseñar el lenguaje con un propósito comunicativo, a partir de una expectativa real (necesidad - placer) en un contexto comunicativo en situaciones de aula dando sentido al texto.

En primer lugar, se determinarán las transformaciones en la comprensión a partir de las estadísticas descriptivas teniendo en cuenta las medidas de tendencia central. En segundo lugar, se presenta el análisis de los hallazgos que tuvieron los grupos en las dimensiones e indicadores

de acuerdo a la operacionalización de la variable dependiente (contexto situacional, plano de la narración, plano del relato, plano de la historia) y así contrastar los resultados del Pre-Test con el Pos-Test.

A continuación, se presenta la prueba de hipótesis, el análisis cuantitativo de las dimensiones y sus indicadores.

### 5.1.2 Prueba de hipótesis.

Para analizar los resultados del Pre-Test y el Pos- Test, en los dos grupos de las diferentes sedes, se realizó un análisis estadístico, a partir de las medidas de tendencia central las cuales se presentan en la siguiente tabla.

*Tabla 7 Medidas de tendencia central Grupo 1 y Grupo 2*

<b>Grupo 1</b>			<b>Grupo 2</b>		
	Pre-Test	Pos-Test		Pre-Test	Pos-Test
<b>Media</b>	11,36666667	14,83333333	<b>Media</b>	11.36666667	14,83333333
<b>Error típico</b>	0,627865081	0,688298474	<b>Error típico</b>	0.627865081	0,688298474
<b>Mediana</b>	10	14,5	<b>Mediana</b>	10	14,5
<b>Moda</b>	9	18	<b>Moda</b>	9	18
<b>Desviación estándar</b>	3,438958677	3,769966005	<b>Desviación estándar</b>	3.438958677	3,769966005
<b>Varianza de la muestra</b>	11,82643678	14,21264368	<b>Varianza de la muestra</b>	3.438958677	14,21264368
<b>Curtosis</b>	5,134247883	-0,172553988	<b>Curtosis</b>	5.134247883	-0,172553988
<b>Coefficiente de asimetría</b>	1,851584181	0,101514082	<b>Coefficiente de asimetría</b>	1.851584181	0,101514082
<b>Rango</b>	17	16	<b>Rango</b>	17	16
<b>Mínimo</b>	7	8	<b>Mínimo</b>	7	8
<b>Máximo</b>	24	24	<b>Máximo</b>	24	24
<b>Suma</b>	341	445	<b>Suma</b>	341	445

---

<b>Cuenta</b>	30	30	<b>Cuenta</b>	30	30
---------------	----	----	---------------	----	----

---

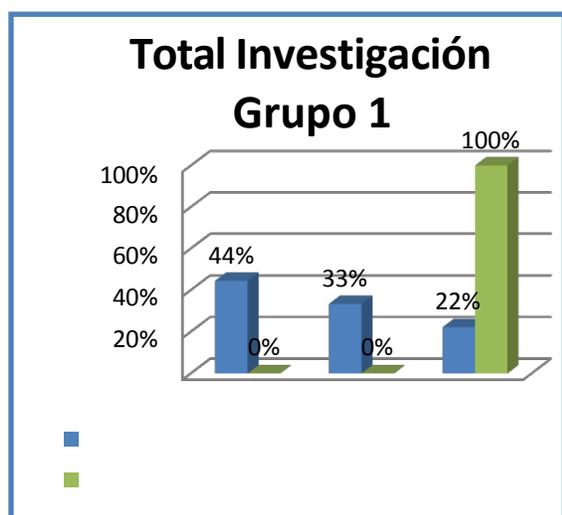
De acuerdo con los hallazgos presentados en la tabla anterior, en el grupo uno la media pasa de 11.3 en el Pre-Test a 14,8 en el Pos-Test. La mediana en el Pre-Test tiene un valor de 10 y el Pos-Test 14, 5. En la descripción de la desviación estándar en el Pre-Test se obtuvo 3,4 y en el Pos-Test 3,7.

Los resultados encontrados en el grupo dos la media pasa de 11.3 en el Pre-Test a 14,8 en el Pos-Test. La mediana en el Pre-Test tiene un valor de 10 y el Pos-Test 14, 5. En la descripción de la desviación estándar en el Pre-Test se obtuvo 3,4 y en el Pos-Test 3,7.

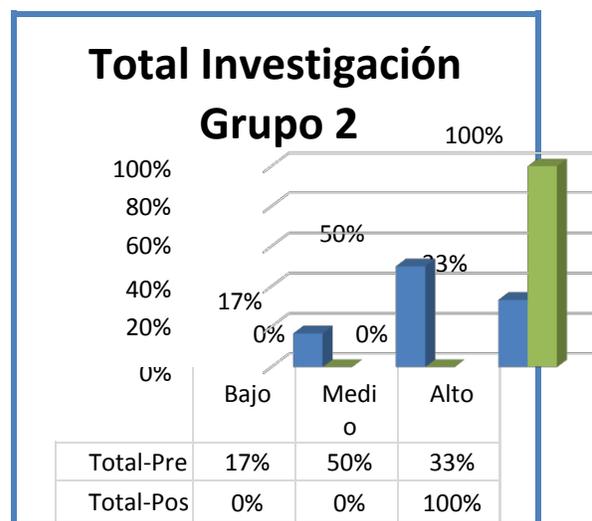
Según los hallazgos se puede observar en ambos grupos una transformación positiva en todas las medidas de tendencia central.

En las siguientes gráficas se mostrará el análisis total de la investigación de los niveles de desempeño de los dos grupos.

Gráficas. Totalidad de la información (Por niveles de desempeño).



Gráfica 1 Totalidad de la información Gr1



Gráfica 2 Totalidad de la información Gr2

Según las gráficas, en el grupo uno se muestra en el Pre-Test un 44% de los estudiantes en el nivel bajo, 33% en el nivel medio y un 22% en el nivel alto, comparado con el Pos-Test se evidencia que el 100% de los estudiantes quedaron en el nivel alto.

En el grupo dos en el Pre-Test se observa un 17% de los estudiantes en el nivel bajo, 50% en el nivel medio y un 33% en el nivel alto, comparado con el Pos-Test se puede evidenciar que el 100% de los estudiantes se encontraron en el nivel alto.

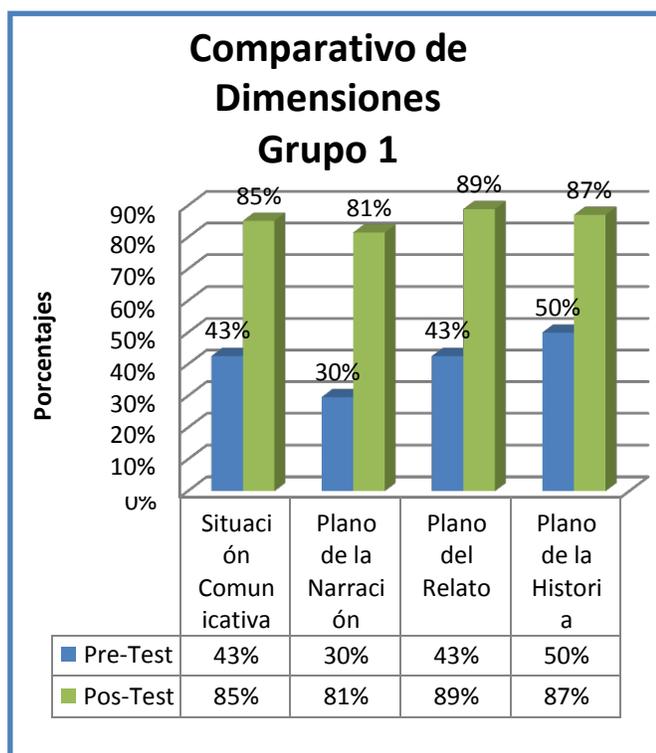
Ahora bien los resultados generales de ambos grupos muestran un cambio relevante en el nivel de desempeño alto, correspondiente al aprendizaje de los estudiantes después de la implementación de la SD. Teniendo en cuenta los resultados anteriores se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo.

A continuación, se presentarán los análisis discriminados por cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

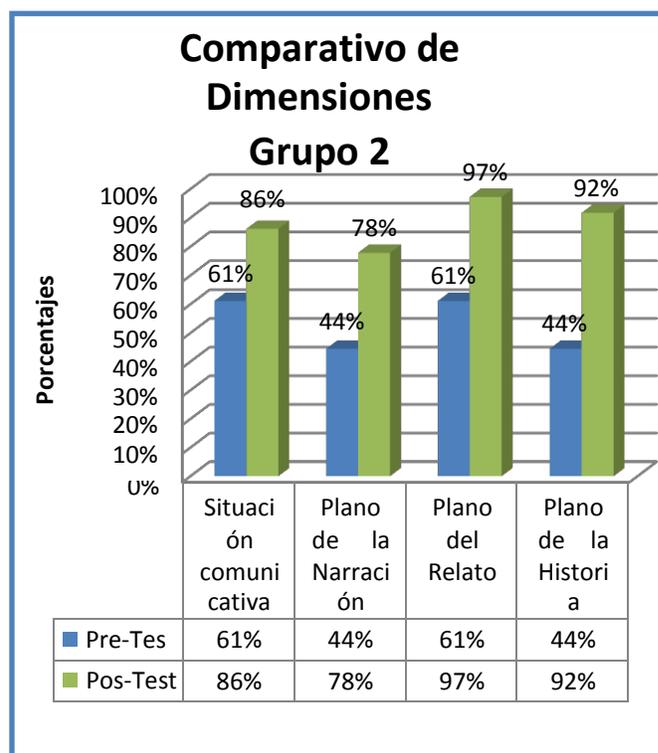
### 5.1.2 Análisis de las Dimensiones del texto narrativo.

Se analiza los resultados de manera general del Pre-Test y el Pos-Test en las cuatro dimensiones (situación comunicativa, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia) de cada uno de los grupos.

*Gráficas. Comparación general de dimensiones.*



Gráfica 3 Comparación General de dimensiones Gr1



Gráfica 4 Comparación General de dimensiones Gr2

En ambas gráficas se observan importantes avances en todas las dimensiones; en la gráfica del grupo uno se evidencia en la situación comunicativa que los estudiantes presentaron un progreso del 42%, en el plano de la narración se incrementó 51%, en el plano del relato avanzaron 46% y en el plano de la historia aumentaron un 37%.

En la gráfica del grupo dos se puede observar en la situación comunicativa que los estudiantes

mejoraron en un 25%, en el plano de la narración hubo un avance de 34%, en el plano del relato hubo una transformación del 36%, y en el plano de la historia se incrementó un 48%.

Los avances que se evidencian en las gráficas se lograron después de la implementación de las actividades desarrolladas en la SD que contribuyeron a que los estudiantes comprendieran el texto narrativo – cuento, en sus diferentes dimensiones.

La dimensión que presentó mayor transformación en el grupo uno fue la del plano de la narración. En el grupo dos la dimensión que presentó mayor cambio fue la del plano de la historia. Estos aspectos positivos que se lograron pueden haberse presentado porque durante la implementación de la secuencia didáctica, las docentes motivaron y guiaron el proceso de aprendizaje en situaciones reales de comunicación como lo propone Hymes (1972) quien menciona que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permite que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, a su vez lo afirma Lerner (2001) donde se debe crear condiciones que favorezcan la formación de lectores autónomos y críticos en situaciones comunicativas (p.145), igualmente lo afirma Camps (2003) cuando dice –el motivo no pre determina la actividad pero la desencadena, le da sentido (p.26). Además siempre estuvo presente el trabajo en equipo el cual se constituyó como herramienta fundamental para que los niños compartieran, respetaran y aprendieran de sus compañeros, este se trabajó metafóricamente con el ejemplo de las abejas el cual fue la excusa de la tarea integradora.

Otro factor que incidió en las transformaciones pudo ser la forma de trabajar en el aula, fue diferente a cómo se venía trabajando el texto narrativo, ya que los estudiantes lo habían trabajado haciendo énfasis en su estructura, identificando personajes principales y secundarios solo con sus

características físicas y un lugar determinado; con la implementación de la SD se desarrollaron objetivos claros que permitieron a los estudiantes conocer con mayor profundidad el texto narrativo, se hizo énfasis en sus conocimientos previos por medio de indagaciones, lluvias de ideas, observación de imágenes, videos y temas acordes a su contexto como investigaciones relacionadas con los animales del cuento (abejas y serpientes), el trabajo colaborativo y actividades relacionadas con su diario vivir.

Además esta propuesta que es completamente nueva para los estudiantes despertó el interés en ellos, en el desarrollo de diferentes actividades que los hacían sentir participes en el proceso; el conocer sobre las abejas que pertenecen a su contexto con actividades donde se implementaron videos, carrera de observación, la visita del apicultor, consultas en internet, la lectura de diferentes textos, obras de teatro despertó la curiosidad y mejoró las habilidades implicadas en la comprensión lectora.

La dimensión donde se produjo menos cambios en el grupo uno fue en el plano de la historia esto pudo deberse a que a los estudiantes se les dificultó reconocer en el cuento los diferentes momentos específicos en que ocurrieron los acontecimientos; estaban acostumbrados solo a identificar el sitio donde se desarrolla una historia, otra actividad que se les dificultó realizar fue la relacionada con las acciones que realizan los personajes; la cual se ejecutó utilizando una línea del tiempo, los estudiantes la desconocían por completo y no sabían ubicar las acciones correctamente; además presentaron confusiones en la identificación de las características físicas y psicológicas de los personajes posiblemente se debió realizar otras actividades relacionadas con el tema para que lo comprendieran con más facilidad.

En el grupo dos fue en la situación comunicativa, esto pudo deberse a que los estudiantes inicialmente ya tenían saberes previos respecto a la situación de comunicación por lo que los

resultados del Pre-Test no fueron tan ajenos a los resultados del Post-Test. Sin embargo aunque estas dimensiones fueron las que menos avances obtuvieron también se lograron aprendizajes en los estudiantes.

A continuación se analizarán los resultados por niveles y luego los resultados de los indicadores (autor, destinatario y finalidad) de la situación comunicativa.

### 5.1.2.1 Dimensión 1: Situación comunicativa.

Para analizar los resultados por niveles del Pre-Test y el Pos-Test de la dimensión de situación comunicativa se presentan las siguientes gráficas:



Gráfica 5 Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño. Gr 1



Gráfica 6 Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño. Gr 2

En la gráfica anterior se puede observar en el Pre-Test que en el grupo uno, un 33% de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo, un 44% en el nivel medio y un 22% en el nivel alto, comparado con el Pos-Test donde se evidencia que el 100% de los estudiantes se

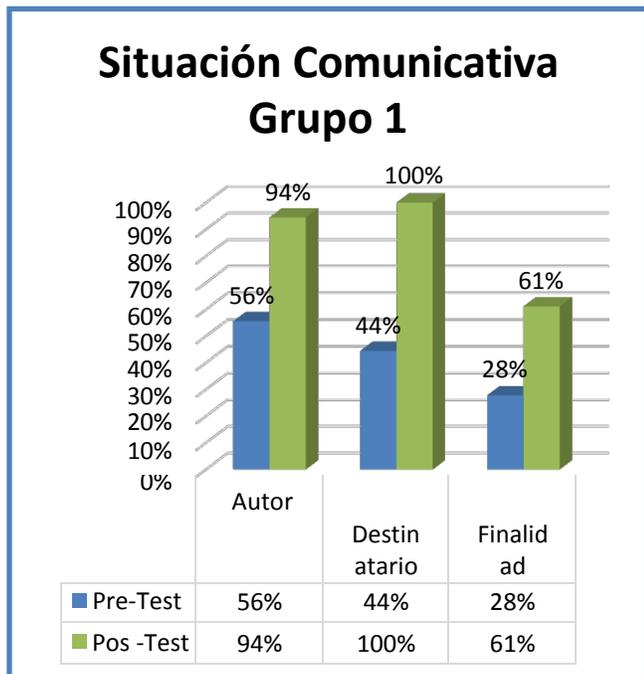
encontraron en el nivel alto.

En la gráfica del grupo dos se observa en el Pre-Test que un 0% de estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo, el 50% en el nivel medio y el otro 50% en el nivel alto, comparado con el Pos-Test se observa que el 100% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto.

De acuerdo con los resultados del Pre-Test se evidencia que los estudiantes del grupo uno no habían trabajado los indicadores de la situación comunicativa de manera objetiva, y los estudiantes del grupo dos ya habían tenido conocimientos previos sobre los indicadores pertenecientes a esta dimensión, por lo que al contrastarse el Pre-Test con el Pos-Test de este grupo se observa poca diferencia entre los resultados. Al implementarse la SD tuvieron transformaciones positivas, revelándose el potencial de las diferentes actividades al tener en ambos grupos un buen porcentaje en los resultados del Pos-Test.

#### ***5.1.2.2 Análisis de la dimensión por indicadores: Situación comunicativa.***

Para el análisis de los indicadores de la Situación Comunicativa del Pre -Test y Pos -Test se presentan las siguientes gráficas:



Gráfica 7 Dimensión situación comunicativa. Gr 1



Gráfica 8 Dimensión situación comunicativa. Gr2

En esta dimensión todos los indicadores mejoraron en los dos grupos; los resultados muestran que en el grupo uno los estudiantes identificaron que los textos son escritos por alguien, para alguien y con una finalidad; así reconocieron su función comunicativa; los avances que presentaron se describe a continuación: en el Pre-Test el indicador que se refiere al autor fue de 56%, en el Pos-Test fue de 94% mejorando 38%, en el indicador del destinatario obtuvieron en el Pre-Test 44%, y se incrementó en el Pos-Test a 100 % evidenciándose una transformación del 56%, el indicador que se refiere a la finalidad en el Pre-Test es de 28% y en el Pos-Test del 61% logrando un avance del 33%.

Los resultados presentados en el Pre-Test del grupo dos, muestran que el indicador referido al autor fue de 67%, en el Pos-Test fue de 92% teniendo una mejoría de 25%, en el indicador del destinatario se obtuvo en el Pre-Test 92%, y se incrementó en el Pos-Test el 100% mejorando el

8%, en el indicador que se refiere a la finalidad en el Pre-test es de 25% y en el Pos-Test es de 67% logrando un avance de 42%.

El contexto situacional se refiere al contexto en el que el texto llega al aula, que concierne más específicamente a los parámetros de la situación comunicativa (Jolibert, 2009), la cual incluye indicadores como son: el *autor* que se refiere a la persona que escribió el texto, el *destinatario* que es el interlocutor a quien va dirigido el texto y *la finalidad* que es para qué ha sido escrito y qué efectos se espera de él. Como también lo plantea Hymes (1972) quien refiere los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados. En esta dimensión los hallazgos obtenidos muestran que en el grupo uno el indicador con mayor transformación fue el del destinatario, los estudiantes reconocían que a quienes están dirigidos los textos tienen algunas características similares como la edad, los intereses, el grado en el que se encuentran estudiando o el lugar en el que con mayor frecuencia leen; estos datos los fueron relacionando con ellos mismos quienes eran los que estaban leyendo, además, se observó motivación e interés por los nuevos aprendizajes y por la novedad de tareas que eran agradables de realizar; durante estas actividades a los estudiantes les impactó conocer que el autor les escribió y dedicó muchos de sus libros a sus hijos, los cuales eran escritos para niños, uno de estos libros fue el trabajado en la secuencia, *-La abeja haraganall*, otra actividad realizada fue buscar, leer y escuchar varios cuentos con el apoyo de dispositivos tecnológicos, los que los llevó a estar motivados con la lectura; los estudiantes así comprendieron que el destinatario cambia, que es distinto dependiendo del tipo de cuento puesto que unos están dirigidos a niños, adolescentes o adultos, esto se evidenció en los resultados del Pos-Test donde el total de los estudiantes lo respondieron correctamente.

Por otro lado, a los estudiantes se les dificultó identificar la finalidad del autor al escribir

textos narrativos; este indicador fue el que menos cambios presentó. Durante el trabajo realizado en la SD se evidenció que cuando se trabajaban las biografías de autores de los textos que leían no se le daba importancia a aspectos relacionados con la vida del autor; no identificaban que un autor vivió en una determinada época, la forma en el que fue criado, los estudios que realizó, los lugares que frecuentó o vivió, la relación con su contexto; aspectos que lo llevarían a deducir cuál era la intención del autor al escribir el cuento; de ahí que Camps (2003) hace énfasis en que

-los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman (p.23). Por esta razón es importante que los estudiantes reconozcan quién escribió el texto puesto que tendrán la oportunidad de descubrir elementos que le permitirán comprender su intención, además se realizaron actividades como representación de roles (escritor y público), para que los pudieran diferenciar. Aunque no se lograron los resultados esperados en este indicador es fundamental que los estudiantes reconozcan el propósito comunicativo por el que llega el texto al aula y la manera como este se inserta en situaciones reales de comunicación, al respecto Lerner (2001) propone que si estos propósitos comunicativos, se articulan con propósitos didácticos, desarrollándose actividades necesarias para cumplir con el propósito comunicativo inmediato, se van cumpliendo también aquellos que se refieren al aprendizaje de contenidos que los alumnos deberán manejar en el futuro (p.29).

Por otra parte en el grupo dos el indicador con mayor transformación fue el de la finalidad; lo que permite evidenciar que este índice corresponde a que el estudiante identifica la intención del autor al escribir el texto, es cada vez más claro, esto puede deberse a la implementación de la SD debido a que en una de sus actividades se permitió conocer la biografía del autor donde se pudo deducir el propósito del mismo al escribir el cuento, además en la elaboración de la ficha los estudiantes debieron contestar la pregunta -Para quien escribió sus libros y *con qué intención*||,

lo que pudo permitir que lograran identificar la finalidad del autor al escribir el cuento, pues es evidente que el estudiante comenzó a entender que los textos narrativos (cuentos) no solo tienen un destinatario y un autor sino también una finalidad, por ejemplo en la pregunta: *“En el cuento -La abeja haragana” el propósito del autor al escribir la historia es:* los estudiantes en el Pre-Test eligieron la respuesta de: *“describir las características físicas de las abejas y las serpientes”*, mientras que en el Pos-Test los estudiantes eligieron la respuesta *“narrar la historia de los flamencos al ser invitados a un baile”*.

El indicador que menos tuvo transformación es el que está relacionado con el destinatario, esto puede deberse a que los estudiantes se sentían de alguna manera identificados al relacionar que ellos eran los que leían el cuento en el momento de aplicar el Pre-Test y por ello obtuvieron un puntaje alto, sin embargo al realizar las actividades de la SD, lograron darle el sentido adecuado a este indicador por medio de las actividades del juego de roles donde unos hacían de autor y otros de destinatario, como también de la lectura de la biografía donde se dieron cuenta sobre las diferentes obras del autor y cómo cada una de ellas tenían un destinatario pensado por este, al realizar el Pos-Test los resultados presentaron un poco de mejoría pero esta vez con un concepto diferente al que tenían del destinatario.

Los estudiantes de ambos grupos pasaron de no identificar algunos de los elementos de la situación comunicativa a tener más claro que el texto narrativo tipo cuento, está escrito por un autor, con un propósito o finalidad y para un destinatario, como lo plantea Jolibert (2002), en el segundo de los niveles entre los cuales propone que se deben tener en cuenta para dar significado al texto, en este nivel menciona los principales parámetros de la situación de comunicación (autor, destinatario, finalidad, contenido) (p.164). Además, con la implementación de la SD se permitió el mejoramiento de esta dimensión pues de acuerdo con Camps (2003) el aprendizaje

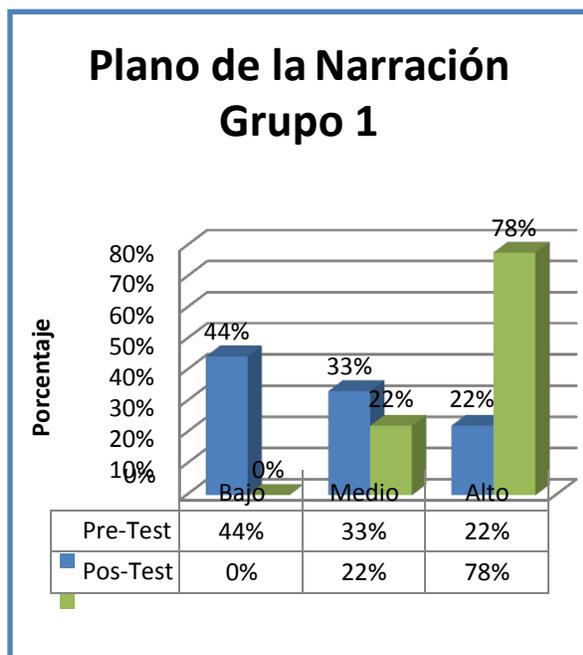
puede tener lugar durante el proceso y en este se puede dar diversidad de situaciones interactivas, que por un lado ayudan a la comprensión del texto y por el otro inciden en el aprendizaje. A su vez esto tiene relación con la investigación de Velasco y Tabares (2015), quienes mencionan en las conclusiones que con la implementación de la SD tuvieron un mejoramiento en el contexto comunicativo ya que los niños y niñas lograron identificar el propósito del texto, el autor, el posible lector y las razones por las que el mismo llega al aula.

A continuación se analizarán los resultados por niveles y luego los resultados de los indicadores (narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración) del plano de la narración.

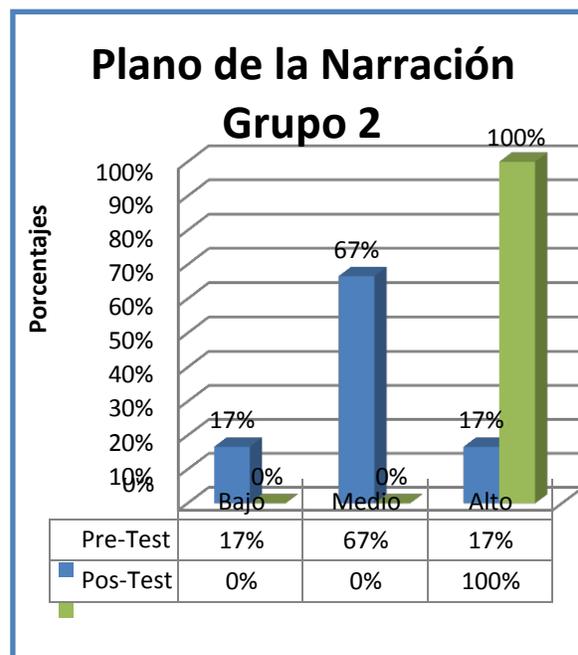
#### ***5.1.2.3 Dimensión 2: Plano de la narración.***

Para analizar los resultados por niveles del Pre-Test y el Pos-Test del Plano de la narración se presentan las siguientes gráficas.

Gráfica. Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño.



Gráfica 9 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Gr1



Gráfica 10 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Gr 2

En la gráfica se puede observar en el grupo uno que un 44% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo en el Pre-Test, disminuyendo en el Pos-Test a 0%, en el nivel medio en el Pre-Test se ubicaron el 33% de los estudiantes, mientras que en el Pos-Test pasó a 22%, en el nivel alto en el Pre-Test se hallaron el 22% de los estudiantes y en el Pos-Test aumentó al 78%.

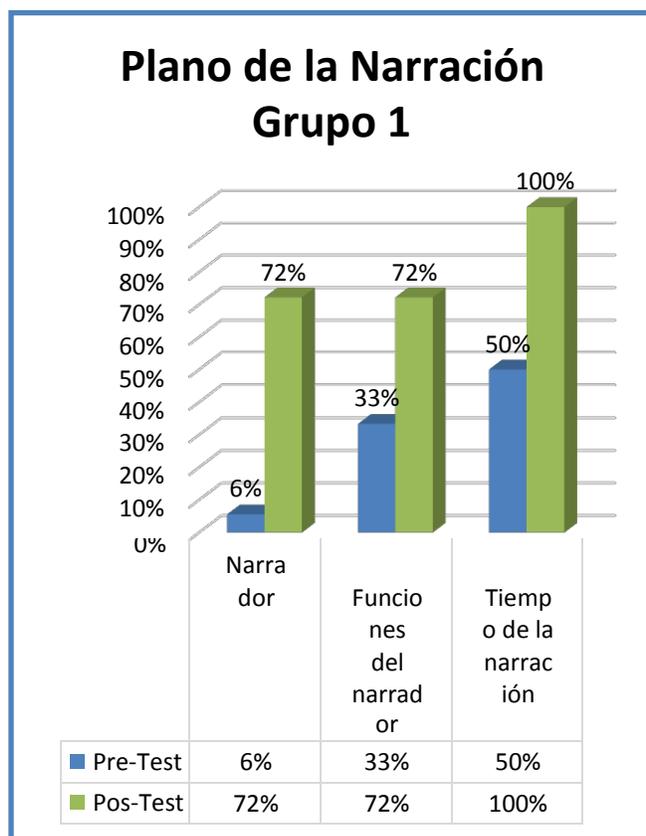
En el grupo dos un 17% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo en el Pre-Test, disminuyendo en el Pos-Test a un 0%, en el nivel medio en el Pre-Test se ubicaron el 67% de los estudiantes, mientras que en el Pos-Test pasó a 0%, en el nivel alto en el Pre-Test se encontraron el 17% de los estudiantes y en el Pos-Test aumentó al 100%. Lo que quiere decir que en ambos grupos, con la implementación de la SD se puede observar una transformación positiva; en el grupo uno los estudiantes que estaban en los niveles bajo y medio en el Pre-Test, quedaron distribuidos en los niveles medio y alto en el Pos-Test observándose un mayor porcentaje en el

nivel alto, en el grupo dos los estudiantes que estaban en niveles bajo y medio en Pre-Test, pasaron al nivel alto en el Pos-Test.

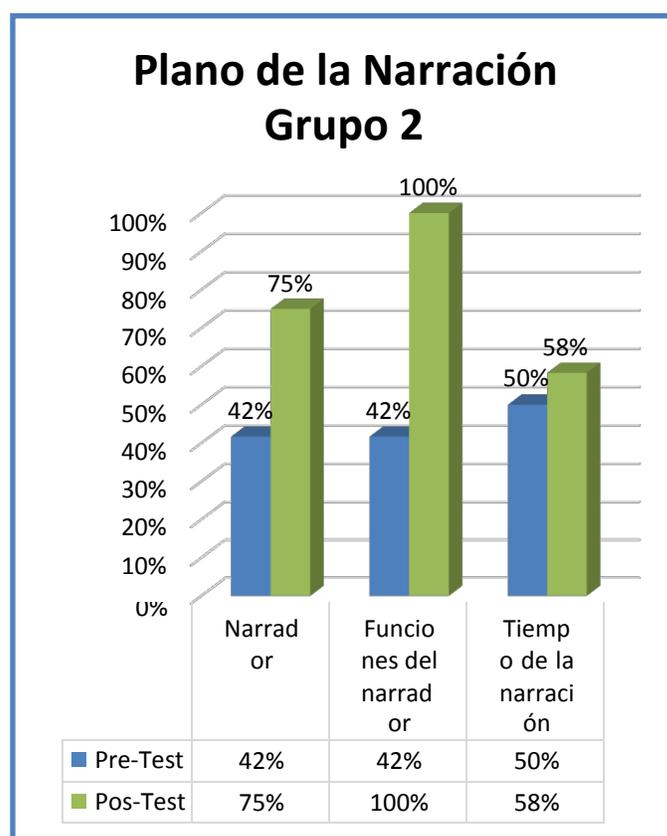
#### 5.1.2.4 Análisis de la dimensión por indicador: Plano de la narración.

Para el análisis de los indicadores del plano de la narración del Pre-Test y Pos-Test se presentan las siguientes gráficas:

##### Dimensión Plano de la narración.



Gráfica 11 Plano de la narración: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.1



Gráfica 12 Plano de la narración: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.2

En las gráficas de esta dimensión se evidencia un avance en ambos grupos; en el grupo uno en el Pre-Test, el indicador que se refiere al narrador fue de 6%, en el Pos-Test es del 72% mejorando el 66%, en las funciones del narrador en el Pre-Test fue de 33%, en el Pos-Test 72% logrando un avance del 39%, en el tiempo de la narración el Pre-Test fue del 50% y en el Pos- Test del 100%

aumentando el 50% en el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados observados en el Pre-Test del grupo dos, el indicador que se refiere al narrador fue de 42% en el Pos-Test fue de 75% teniendo una mejoría del 33%, en el indicador de las funciones del narrador en el Pre-Test fue del 42%, y se incrementó en el Pos-Test en un 100% mejorando el 58%, en el indicador que se refiere al tiempo de la narración en el Pre-Test fue de 50% y en el Pos-Test del 58% logrando un avance de 8% , lo que significa que los estudiantes demostraron tener una mejor comprensión en los indicadores del plano de la narración.

A su vez Cortés y Bautista (1998) citados por Pérez y Roa (2010). Afirma que el plano de la narración incluye indicadores como son: *el narrador* que es una estrategia discursiva inventada por el autor para narrar la historia, *la función del narrador* que se refiere cuando este habla y cede la voz a los personajes y *el tiempo de la narración* que es el tiempo en que suceden los acontecimientos de la historia; si se realiza en pasado, presente o futuro.

En el grupo uno esta dimensión fue la de mayor complejidad para los estudiantes en el momento de leer y comprender el cuento; ya que este es el texto con el que más contacto tienen desde los primeros años de escolaridad, sin embargo esta dimensión no es abordada en todos sus componentes porque se tiene la creencia que los estudiantes no tienen la capacidad para identificarlos, ni son abordados para su comprensión, por esta razón se evidenció que no tenían conocimientos muy claros con respecto a los indicadores relacionados en esta dimensión, esto se pudo identificar cuando se realizaron preguntas para determinar los conocimientos previos sobre lo que hace el narrador, cuando este le cede la voz a los personaje y el tiempo de la narración lo que comprueba que esta dimensión ha sido dejada de lado en la enseñanza de la comprensión lectora, así mismo lo afirma Lerner (2001) al decir que en la escuela el — leer es una actividad orientada por propósitos - desde buscar una información necesaria para resolver un problema

práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor-,pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leerll (p.50). Además, dice: –se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta (p.31). Esto se puede evidenciar cuando los estudiantes no aprenden a inferir y solo lo hacen para el momento.

Al implementar la SD se pudo lograr un avance en los indicadores correspondientes a esta dimensión; el de mayor transformación fue el del narrador, al inicio los estudiantes no tenían conocimiento que existía un narrador; esto se observa en los resultados del Pre-Test cuando en la pregunta *¿Quién cuenta la historia de “la abeja haragana”?* en su mayoría la contestaron incorrectamente, para algunos estudiantes el narrador es un personaje que cuenta la historia; durante la implementación de la SD se realizaron actividades como: la observación de una noticia, audio cuentos para que identificaran el narrador, clases de narrador y luego lo identificaran en el cuento resaltando la voz del narrador; lo que facilitó que reconocieran la función que tiene este en el texto, lo cual se puede contrastar cuando en el Pos-Test a la pregunta *¿Quién cuenta la historia “Las medias de los flamencos”?* en la cual se evidencia una mejoría en la comprensión del texto. Por lo tanto, Cassany (1999) plantea que el docente deja de ser el orador magistral que transmite contenidos, para pasar a organizar secuencias didácticas en las que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción, individual o en grupos y con apoyo de medios audiovisuales (p.7).

Igualmente los estudiantes no identificaban las marcas textuales las cuales indican que el narrador cede la voz a los personajes y además desconocían que este les cedía la voz, para que los estudiantes lo comprendieran se ubicaron frases visibles del cuento en el tablero y las marcas textuales en colores en el otro extremo; ellos debían explicarlas y ubicarlas correctamente en las

frases correspondientes; además el trabajo en equipo los motivó para realizar una dramatización la cual les permitió diferenciar el narrador, los personajes y el papel que juega cada uno en el cuento, posiblemente estos avances se deben a la forma en que se llevó al niño a conceptualizar sobre los tipos de narrador. En los resultados obtenidos en el Pos-Test no fueron los esperados en el indicador referido a las funciones del narrador, siendo este el que obtuvo menos avances, posiblemente porque faltó enfatizar con más actividades.

En el grupo dos el indicador con mayor transformación fue el de las funciones del narrador; lo que nos permite observar que los estudiantes identifica donde habla el narrador y cuando cede la voz a los personajes, la comprensión de este puede deberse al desarrollo de las actividades realizadas en la SD, debido a actividades correspondientes a este indicador, entre ellas observar videos de cuentos cortos, una noticia, donde se reconocieron las voces del narrador, los personajes, como también el tipo del narrador y la otra actividad como leer el cuento –la abeja haraganall donde se podía identificar las intervenciones dichas por el narrador y los personajes a través de subrayados con varios colores.

Otro factor que pudo incidir en el mejoramiento de la comprensión de este indicador es el trabajo en equipo, ya que los estudiantes que reconocían y subrayaban con mayor facilidad las intervenciones del narrador y los personajes, les colaboraban a los compañeros más pequeños para que pudieran identificar las intervenciones a subrayar, como lo menciona Jolibert (2002) –El profesor no es el único que puede apoyar: las interacciones entre niños son fundamentales! (p. 99). Actividades como las mencionadas llevaron a los estudiantes a comprender que el narrador tiene funciones como contar la historia, ceder la voz a los personajes y dar a conocer lo que piensan y sienten los personajes (Cortés y Bautista citado en Pérez y Roa, 2010). Es evidente que los estudiantes comprenden cada vez mejor que el texto narrativo tiene diferentes características

entre ellas las funciones del narrador como por ejemplo en la pregunta del Pre-Test: *¿En cuál de los siguientes enunciados se evidencia que el narrador da paso a la voz de los personajes?* La mayoría de los estudiantes elegían las opciones incorrectas, posiblemente porque en las aulas no se ha trabajado el plano de la narración pues la enseñanza ha sido más enfocada a la estructura, a los personajes y el lugar donde se desarrolla la historia. Mientras que en el Pos-Test los estudiantes eligieron con mayor facilidad y seguridad la respuesta correcta.

El indicador que menos tuvo transformación es el que está relacionado con el tiempo de la narración, pudo deberse a que las lecturas de cuentos que se realizan en las aulas de clases no se trabajan el tiempo de la narración, por lo tanto faltó planear más actividades en la SD que estuvieran enfocadas a este indicador.

Los estudiantes de ambos grupos mejoraron en la comprensión de los elementos del plano de la narración y es más claro para ellos el entender que el texto narrativo presupone un narrador como estrategia discursiva inventada por el autor, que este narrador tiene ciertas funciones enfocadas a contar la historia, y que además se encuentra presente el tiempo de la narración (Cortés y Bautista, 1998). Además, la implementación de la SD permitió el mejoramiento de esta dimensión, pues en ella se realizaron diferentes actividades que contribuyeron al aprendizaje, una de las actividades fue el representar las voces en la lectura de manera que los estudiantes con sus respectivas máscaras tomaran el rol de cada una de las voces, lo cual permitió que le dieran más sentido a los elementos de este plano, de acuerdo con Cortés y Bautista (1998) –sería ideal que el profesor facilitara el acceso de los estudiantes a variadas formas de textualizar el relato. Es importante tener en cuenta la importancia de propiciar en el aula diferentes competencias comunicativas, para dar lugar a diferentes formas de significaciónl (p.17). En la SD los estudiantes le encontraron sentido al relato y pudieron comprenderlo mejor. Como lo mencionan

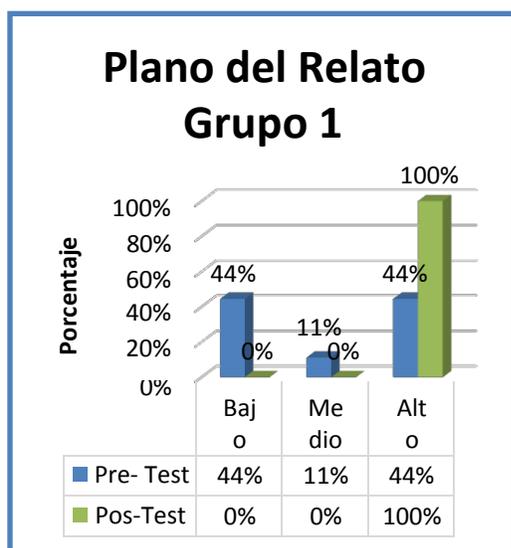
las autoras Nieto y Carrillo (2013) en las conclusiones de su investigación donde encontraron en los resultados del Pre-Test que existía un desconocimiento del narrador y su papel en la historia y que al aplicar el Pos-Test se vieron avances en el reconocimiento de estos, después de la implementación de la SD (p.151).

A continuación se analizarán los resultados por niveles y luego por indicadores (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) del plano del relato.

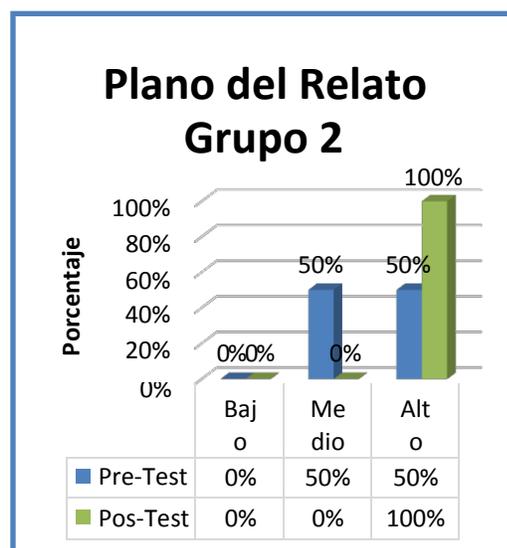
### 5.1.2.5 Dimensión 3: Plano del relato.

Para analizar los resultados por niveles del Pre-Test y el Pos-Test de la dimensión del plano del relato se presentan las siguientes gráficas:

*Gráficas. Comparativo Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño.*



*Gráfica 14 Pre-Test, Pos-Test plano del relato Gr 1*



*Gráfica 13 Pre-Test, Pos-Test plano del relato Gr 2*

En la gráfica se evidencia que en el grupo uno un 44% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo en el Pre-Test, disminuyendo en el Pos-Test a 0%, así mismo en el nivel medio en el Pre-Test se ubicaron el 11% de los estudiantes, mientras que el Pos-Test pasó a 0%, y en el nivel

alto en el Pre-Test se hallaron el 44% de los estudiantes y en el Pos-Test aumentó al 100% .

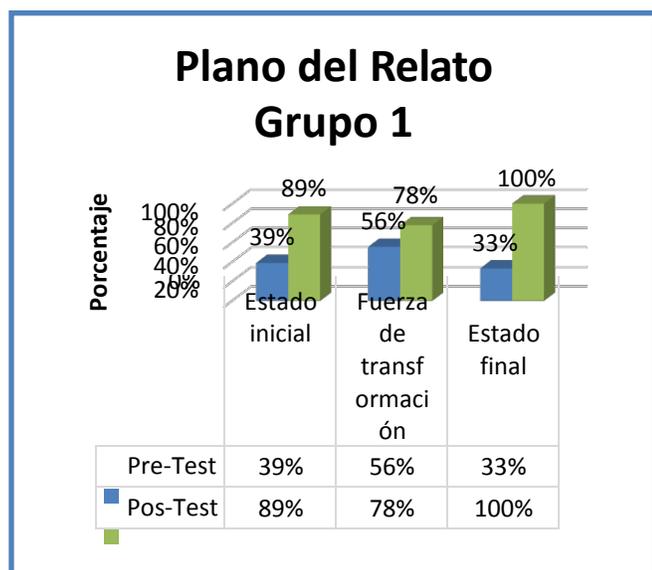
En el grupo dos se observa un 0% de estudiantes en el nivel bajo del Pre-Test al igual que en el Pos-Test, en el nivel medio en el Pre-Test se ubicaron el 50% de los estudiantes, mientras que en el Pos-Test pasó a 0% , en el nivel alto en el Pre-Test se hallaron el 50% de los estudiantes y en el Pos-Test aumentó al 100%.

En ambos grupos, con la implementación de la secuencia didáctica se puede observar un avance positivo, ya que en el Pos-Test los resultados de los estudiante de muestran transformaciones al pasar de los niveles bajo y medio al nivel alto; estos resultados nos indican que los alumnos adquirieron competencias comunicativas demostrando la capacidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros (Hymes, 1972) , esto se evidenció en ellos a través de actividades como son: relato grupal teniendo en cuenta el contexto, elaboración de esquemas, socializaciones, organización de imágenes, auto evaluación y acompañamiento en la superación de dificultades, permitieron comprender mejor esta dimensión.

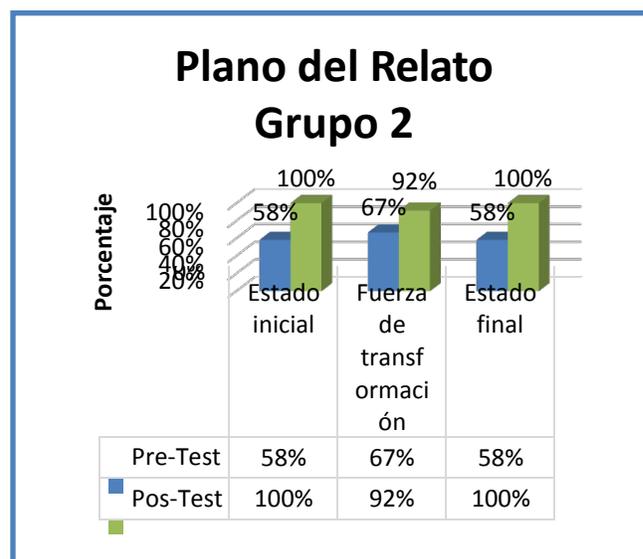
#### ***5.1.2.6 Análisis de dimensión por indicadores: Plano del relato.***

Para el análisis de los indicadores del plano del relato del Pre-Test y Pos-Test se presenta las siguientes gráficas:

Gráficas: Dimensión plano del relato.



Gráfica 16 Plano del relato: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr1



Gráfica 15 Plano del relato: Comparación de indicadores Pre-test y Pos- test Gr.2

En esta dimensión se evidencia una transformación positiva en los dos grupos; en el grupo uno el Pre-Test el indicador referido al estado inicial fue de 39%, en el Pos-Test es del 89%, aumentando un 50% , en el indicador fuerza de transformación el Pre-Test fue de 56%, y el Pos-Test 78% mejorando un 22%, en el estado final en el Pre-Test obtuvo 33% y en el Pos-Test 100% logrando un avance del 67% en el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes.

Los resultados observados en el Pre-Test del grupo dos, en el indicador referido al estado inicial fue de 58%, en el Pos-Test del 100%, aumentando un 42%, en el indicador fuerza de transformación el Pre-Test fue de 67%, y el Pos-Test 92% mejorando un 25%, en el estado final en el Pre-Test obtuvo 58% y en el Pos-Test 100% logrando un avance del 42%. Lo que indica que ambos grupos mejoraron en la comprensión de los indicadores que se refieren al plano del relato.

A su vez Cortés y Bautista (citados por, Pérez y Roa, 2010), se refiere al plano del relato

como los modos de contar, la cual se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifica dichos estados; los avances obtenidos en los estudiantes se generaron posiblemente porque en la SD se trabajaron los indicadores como:

]El *estado inicial* que es la situación que origina la historia en función del personaje.

la *fuerza de transformación* que es la que se representa mediante acciones o hechos que realizan los personajes o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial, y el *estado final de la historia* que es donde se define cómo se transforman los personajes al finalizar la historia.

En esta dimensión los resultados obtenidos nos muestran que en el grupo uno el indicador con mayor transformación fue el del final de la historia, probablemente porque en una de las sesiones de la SD se realizaron actividades en situaciones reales donde los estudiantes inventaron una historia con sus mascotas, el contexto elegido fue sus propias viviendas; los estudiantes empezaron a nombrar los animales que tenían en sus hogares identificando sus características físicas y comportamentales, esta actividad se caracterizó por ser bastante emotiva porque con entusiasmo contaban cómo eran sus animales; así mismo Cassany (1999) argumenta que los factores emocionales y actitudinales (motivación) tienen muchísima influencia en los procesos de adquisición y aprendizaje, hasta el punto de actuar como auténticos filtros del mismo (p.7), igualmente lo afirma Camps (2003) al expresar: — las emociones y los sentimientos, no dependen de procesos aislados, particulares, sino que vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte (p.289); esto es lo que mueve (la motivación) a los humanos a actuar (p.26 ). Este caso en particular motivó a los estudiantes a interiorizar fácilmente el aprendizaje, con las indicaciones pertinentes empezaron a contar la historia involucrando los personajes modificando las actitudes para crear un conflicto y la manera como

lo iban solucionando para buscarle un estado final coherente, la fuerza de transformación fue el índice que presentó menos avances posiblemente porque relacionaron el cuento inventado con sus animales, con lo que les pasa en la vida real y no identificaron que lo que les sucede o hacen puede ser una transformación o conflicto.

Esta actividad se realizó en un trabajo conjunto entre la docente y los estudiantes, siendo la docente quien realizó las mediaciones orientando a los estudiantes al cumplimiento de aprendizajes, propiciando diferentes espacios donde aprendieron sobre cada uno de los anteriores indicadores, sin necesidad que se hiciera de manera explícita. En este sentido las ayudas brindadas por el docente no solo son acciones para movilizar procesos, sino también como puentes que los profesores trazan para que los alumnos puedan participar activamente en las tareas planteadas. (Sánchez, 2010, p. 259).

En el grupo dos los indicadores con mayor transformación fueron los del estado inicial y el estado final; lo que permitió evidenciar que estos indicadores que corresponden el primero a la situación que origina la historia en función del personaje y el segundo referido en cómo se transforman los personajes al finalizar la historia es cada vez más claro para los estudiantes; puede deberse a la implementación de la SD debido a que el trabajo en la sesión seis, los estudiantes pudieron construir su conocimiento a través de actividades colectivas, grupales y prácticas como el relato grupal, organización de esquemas, dibujos y socializaciones, así mismo lo menciona Lerner (2001) –de este modo se propicia tanto la colaboración entre los lectores para comprender el texto y la confrontación de sus diferentes interpretaciones (p.143); a través de las diferentes lecturas (individual, grupal, voz alta y silenciosa) que ya se venían realizando con el texto en las diferentes sesiones, los estudiantes se mostraron más seguros y participativos en la lectura que se hizo para el objetivo que se pretendía lograr en este plano. En la apertura tuvieron

la oportunidad de construir colectivamente un cuento relacionado con su contexto, permitiendo así familiarizarse con su estructura, como también activar los conocimientos previos, los cuales generan la posibilidad de que los estudiantes interpreten mejor (Solé, 1998). Luego en la actividad de lectura reconocieron qué escenas hacían parte de cada uno de los elementos de este plano y encerraron los párrafos correspondientes a identificar el estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante o final de la historia –la abeja haraganall, como también la construcción de cada uno de los esquemas que fue realizado por medio del trabajo en equipo lo que facilitó la claridad y el aprendizaje, permitiendo así reconstruir con ellos las escena que hacen parte de la estructura.

Estas actividades llevaron a los estudiantes a comprender mejor los elementos del plano del relato, se pudo evidenciar por ejemplo en los resultados de la prueba del Pos-Test donde todos los estudiantes contestaron correctamente la pregunta relacionada con el estado inicial del cuento

–las medias de los flamencos||: *la siguiente afirmación: “solo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia no habían sabido como adornarse”*. Mientras que el resultado del Pre-Test demostró que no todos los estudiantes reconocían el estado inicial del cuento –la abeja haraganall, también se puede observar por ejemplo en la pregunta que corresponde a reconocer el estado final de –las medias de los flamencos||: *“al final de la historia los flamencos se volvieron;* se identificó que todos los estudiantes respondieron de manera correcta a la pregunta. Mientras que el Pre-Test se pudo observar que no todos los estudiantes reconocían el estado final de la historia.

El indicador que tuvo menos transformación es el que está relacionado con la fuerza de transformación o conflicto, puede deberse a que los estudiantes en el Pre-Test demostraron tener un mayor conocimiento, ya que en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase se

ha trabajado siempre la estructura del cuento desde el concepto tradicional; inicio, nudo y desenlace por lo que están más familiarizados con el indicador relacionado con el conflicto y por ello al momento de responder el Pre-Test pudieron identificarlo. Sin embargo después de la implementación de la SD se pudo observar en el Pos-Test que algunos no reconocían este elemento.

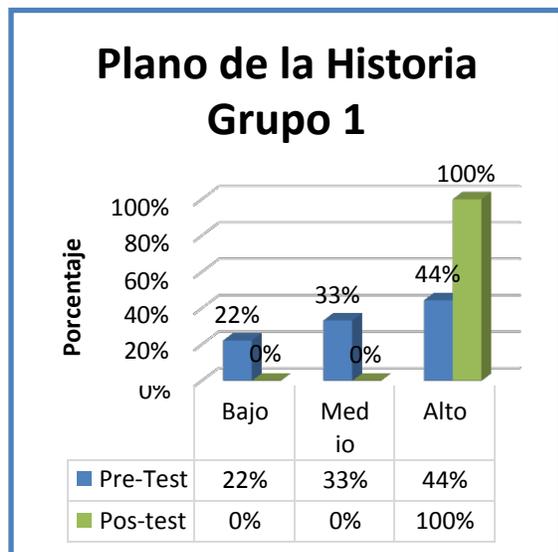
En ambos grupos pasaron de no identificar algunos de los elementos del plano del relato a tener más claro que el texto narrativo tipo cuento, está formado por una estructura, como lo mencionan Pérez y Roa (2010) –la historia se define por las transformaciones de estado y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (p.47). Lo cual tiene relación con la investigación de Patiño (2017) quien menciona en las conclusiones que con el trabajo realizado en la SD –los estudiantes descubrieron una estructura más compleja la cual corresponde a la transformación de los personajes, y que estos sufren unos cambios dentro de la historia (p.114).

A continuación se analizan los resultados por niveles y luego los resultados de los indicadores (personajes, acciones y tiempo de historia) del plano de la historia.

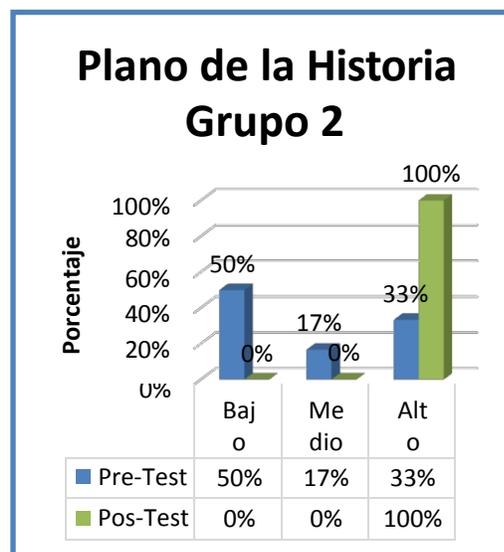
#### ***5.1.2.7 Dimensión 4: plano de la historia.***

Para analizar los resultados por niveles del Pre-Test y el Pos-Test de la dimensión del plano de la historia se presenta las siguientes gráficas:

Gráficas. Comparativo Pre-Test, Pos- Test, por niveles de desempeño.



Gráfica 17 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Plano de la historia Gr 1



Gráfica 18 Pre-Test, Pos-Test, por niveles de desempeño Plano de la historia Gr 2

En la gráfica se observa en el grupo uno que en el Pre-Test, un 22% de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, un 33% en el nivel medio y un 44% en el nivel alto, comparado con el Pos-Test se evidencia que el 100% de los estudiantes quedaron en el nivel alto.

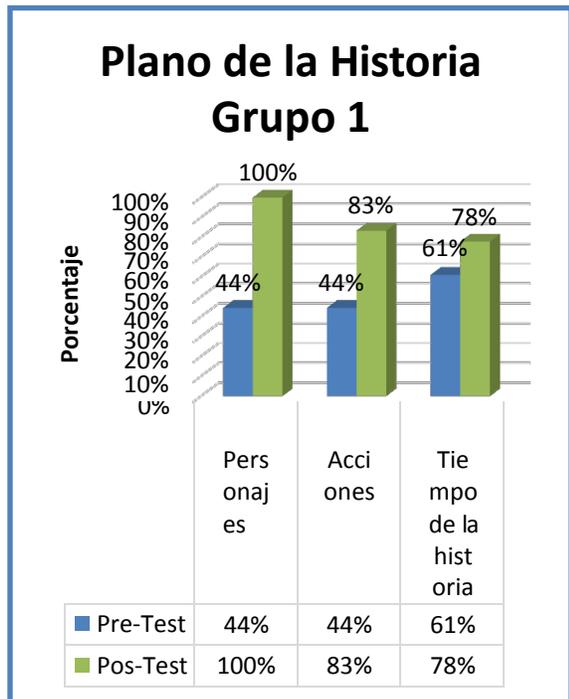
Los resultados obtenidos en el grupo dos se observa en el Pre-Test un 50% de estudiantes en el nivel bajo, un 17% en el nivel medio y un 33% en el nivel alto, comparado con el Post-Test se puede evidenciar que el 100% de los estudiantes se encuentran en el nivel alto.

En ambos grupos, con la implementación de la secuencia didáctica se puede observar un avance positivo.

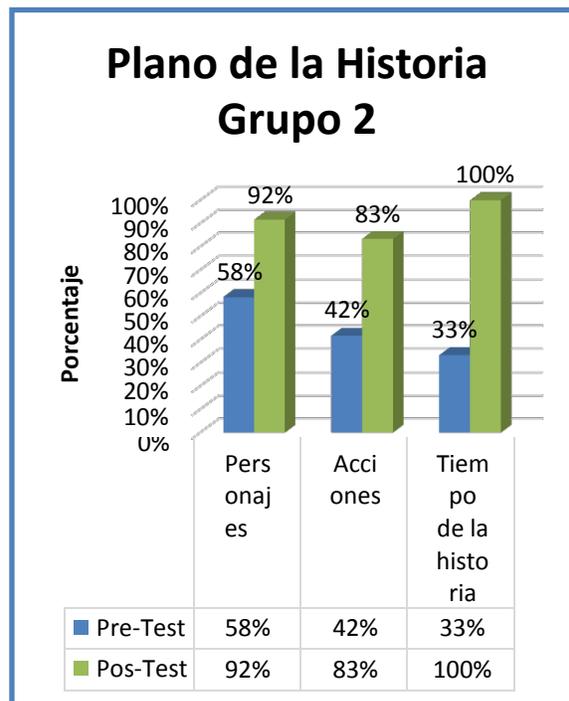
#### 5.1.2.8 Análisis de dimensión por indicadores: plano de la historia.

Para el análisis de los indicadores del plano de la historia del Pre-Test y Pos-Test se presenta las siguientes gráficas:

*Gráficas: Dimensión Plano de la Historia.*



*Gráfica 19 Plano de la historia: comparación de indicadores Pre-test y Pos-test Gr.1*



*Gráfica 20 Plano de la historia: comparación de indicadores Pre-test y Pos-test Gr.2*

En esta dimensión se identifica un cambio positivo en los dos grupos; en el grupo uno en el Pre-Test el indicador de los personajes fue de 44%, en el Pos-Test es del 100%, logrando un avance del 46% , en el indicador de las acciones el Pre-Test fue de 44%, y el Pos-Test 83% aumentando un 39%, y en el tiempo de la historia el Pre-Test fue 61% y en el Pos-Test del 78% mejorando 17% el aprendizaje de los estudiantes.

En el grupo dos en el Pre-Test el indicador de los personajes fue de 58%, en el Pos-Test es del 92%, logrando un avance del 34% , en el indicador de las acciones el Pre-Test fue de 42%, y el Pos-Test 83% aumentando un 41%, y en el tiempo de la historia el Pre-Test fue 33% y en el Pos-Test del 100% mejorando 77% en los conocimientos adquiridos de los estudiantes.

En ambos grupos se evidencia cambios relevantes en los indicadores referentes a esta

dimensión; ya que en la SD se trabajaron con mayor profundidad indicadores que se refieren a todo lo relacionado con los personajes que son los actores que participan en el desarrollo de la historia y poseen una serie de rasgos que los caracterizan, las acciones que son los hechos que se organizan en series lógicas configurando la trama de la historia y el tiempo que se refiere a los momentos específicos dentro de la historia (mañana, tarde, noche, un día, varios días, etc.) (Cortés y Bautista, 1998).

Los resultados muestran que en el grupo uno los avances presentados en esta dimensión no son tan relevantes como en las otras dimensiones, sin embargo en el indicador de los personajes fue donde hubo mayor avance; con el fin que los estudiantes entendieran este plano durante la SD se realizó una actividad donde deberían exponer a sus compañeros fotos en sus diferentes etapas, explicando los cambios a medida que iban creciendo e identificando las características físicas y psicológicas de cada uno; luego identificarían estas mismas características pero en la de los personajes del cuento (abeja y serpiente), después las compararon con las de los animales reales; se organizaron en grupos y ubicaron en la línea del tiempo las acciones que realizaron los personajes, al seguir trabajando en equipo se asignaron responsabilidades para hacer los escenarios donde se desarrollo la historia; al respecto Cassany (1999) dice que proponer trabajos en equipo en vez de ejercicios individuales, favorecen la cooperación en vez de la competitividad, animan al alumnado a conocerse mejor con actividades personales, se relacionan con libertad con sus compañeros, para que aporten su experiencia personal (p.8), y continúa afirmando -la comunicación es un fenómeno social, de manera que sólo puede practicarse en grupo o en pareja y de manera integradall (p.13).

Por estas razones el trabajo en equipo fue importante para los estudiantes porque tenían el apoyo de sus compañeros en aquellas situaciones donde se sentían con más falencias, aquellos

estudiantes que se caracterizaron por su timidez se volvieron más participativos y activos. El indicador que obtuvo menos avances fue el relacionado con el tiempo, posiblemente los estudiantes presentaron confusiones con los escenarios donde se desarrollo la historia o requerían de mayores procesos inferenciales para llegar a sus comprensión, aunque en la SD se trabajó este tema, al parecer faltó mayor profundidad al abordarlo.

En el grupo dos el indicador con mayor transformación es el que está relacionado con el tiempo de la historia; lo que nos permite observar que la mayoría de los estudiantes identifican en que momento se desarrolló (mañana, tarde, noche, un dia, varios días, etc.), este avance puede deberse a las actividades que se realizaron en la SD, ya que en ellas se trabajó con el objetivo de que los estudiantes reconocieran el tiempo de la historia y esto se realizó a través de la lectura en voz alta y la escucha atenta al lector, pues entre todos los estudiantes se fueron identificando cada uno de los momentos, otra actividad que pudo ayudar fue la elaboración de los dibujos donde se ilustraban cada uno de ellos, los cuales fueron realizados por medio del trabajo en equipo, también se hizo la actividad de la representación de los títeres enfatizando en cada uno de los momentos que estaban presentes en el cuento.

El desarrollo de estas actividades permitió a los estudiantes comprender que las narraciones tienen presente el tiempo y lo que este implica para el desarrollo de las acciones (Cortés y Bautista, 1998). Además, se puede evidenciar el reconocimiento de este indicador tomando como ejemplo que en el Pre-Test los estudiantes no respondieron correctamente a la pregunta *¿Cuánto duró la aventura de la abeja en esta historia?*, ya que la mayoría elegían varias de las opciones incorrectas, mientras que en el Pos-Test eligieron con mayor certeza la respuesta correcta a la pregunta: *¿Cuánto duró los acontecimientos de los flamencos en la historia?*, en esta pregunta todos eligieron la respuesta acertada, demostrando con esto que para ellos fue más claro

identificar la respuesta después de haber aprendido sobre el tiempo en el desarrollo de la SD.

El indicador que tuvo menos transformación es el que está relacionado con el de los personajes, esto puede deberse a que los estudiantes ya habían trabajado con anterioridad sobre los personajes en otras clases, ya que las prácticas de enseñanza tradicionales al estudiar el cuento siempre tienen presente el reconocimiento de los personajes, pero es de anotar que con la SD no solo conocieron los personajes en sus características físicas, sino también en sus características psicológicas, como lo menciona Pérez y Roa (2010) –nos interesa que los niños caractericen los personajes, pero no solo en su aspecto físico, sino que además, lo hagan a partir del reconocimiento de sus intenciones y la evolución que sufren a lo largo de la historia (p.46), es así que aunque fue el indicador que menos se transformó, los resultados del Pos-test muestran que los estudiantes también presentaron menos avances en este indicador.

En ambos grupos pasaron de haber conocido de manera superficial los personajes, el tiempo y las acciones a conocer con mayor profundidad los elementos que conforman el plano de la historia (personajes y sus características psicológicas, el tiempo en que dura la historia, acciones y sus intenciones) a partir de nuevos propósitos de lectura (Pérez y Roa, 2010). Como también contribuyó la implementación de la SD puesto que esta permite integrar al aula actividades de investigación sobre las características reales de los animales de los personajes por medio del internet y visita de un experto en apicultura, actividades relacionadas con el contexto, socializaciones de trabajos, diálogos en grupo, trabajo en equipo, la utilización de diferentes tipos de texto como la historieta, el instructivo, expositivo que se utilizaron de acuerdo a la necesidad de los estudiantes y con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto con respecto a esta dimensión. Como lo señalan Pérez y Rincón (2009) –la SD está referida a la organización de acciones de enseñanzas orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los

discursos y materiales de soporte (mediaciones) (p.20). Es así que al poner en práctica actividades diferentes de enseñanza y aprendizaje se permite una mejor comprensión del texto narrativo. Esto coincide con la investigación de Castañeda y Tabares (2015), quienes demostraron que –la orientación del trabajo en el aula a través de la SD es una alternativa de intervención pertinente que proporciona a los maestros la posibilidad de alejarse de las prácticas tradicionales de enseñanza (p.101).

Para finalizar este apartado se puede decir que la implementación de la secuencia didáctica incide de manera positiva en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes. A continuación se analizarán las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras.

### ***5.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza***

En este apartado se presentará la información recogida en el diario de campo de las dos docentes investigadoras. Los diarios de campo surgieron de 8 sesiones y 19 clases en el grupo uno y 22 en el grupo dos. El análisis de este se basa en las siguientes categorías que emergieron de un ejercicio colectivo realizado por el grupo de la línea de investigación de didáctica de lenguaje de la cohorte III de la maestría de educación 2017, las cuales fueron: descripción, expectativas, auto percepción, rupturas, continuidades, auto cuestionamiento, autorregulación y las emergentes, las que se analizan a partir de las reflexiones de las docentes durante la implementación de la secuencia didáctica en los momentos de preparación, ejecución y evaluación.

Es de anotar que este apartado parte de la subjetividad de las docentes investigadoras, se va a realizar en primera persona, dado a que vamos a describir nuestras propias prácticas. A continuación, se hace la reflexión de las prácticas de la docente del grupo uno y posteriormente la de la docente del grupo dos.

El análisis se presentará por cada una de las docentes en las fases mencionadas anteriormente; la fase de planeación estuvo compuesta por todo el proceso realizado con relación a la elaboración de la SD, más dos sesiones de presentación y negociación de la misma, en la fase de ejecución se contemplaron 4 sesiones que pertenecieron a la situación comunicativa, a los planos de la narración, relato e historia, donde se intervinieron a los estudiantes para cumplir con el objeto de estudio y la fase de evaluación con dos sesiones, las cuales corresponden al cierre de la secuencia y la presentación del producto de todo el proceso a los padres de familia.

Inicialmente la fase de planeación estuvo compuesta por una preparación de actividades, pero al entregar nuestra secuencia a la revisión del asesor nos dimos cuenta que la planeación estaba aún condicionada a las adaptaciones de las guías de la metodología escuela nueva sin tener en cuenta el enfoque comunicativo, lo que nos llevó a reflexionar, que a la planeación le hacía falta actividades que proporcionaran situaciones reales con un propósito e implementando otros tipos de textos que podían ser pertinentes en el aprendizaje y utilizando de manera apropiada los recursos didácticos.

### **5.2.1 Docente 1: Ana María Rojas Valencia.**

Fase de planeación.

Cuando analicé mi diario de campo durante la fase de planeación la categoría que más prevaleció fue la ruptura por que se planearon las sesiones transversalizando e integrando unas actividades con otras, involucrando diferentes elementos para que el beneficiado con el aprendizaje sea el estudiante, así mismo lo plantea Perrenoud (2004), al manifestar que hay que organizar el trabajo en clase de distinta forma, romper con la estructuración para facilitar la comunicación, crear nuevos espacios, utilizar dispositivos didácticos, las interacciones, la

enseñanza mutua y las tecnologías de la formación; organizando las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él (p.48).

Por otra parte la expectativa es otra categoría que prevaleció; porque me sentía preocupada y pensaba cómo irían a reaccionar los estudiantes ante las actividades planeadas, o si estas eran las pertinentes para cumplir con el objetivo de la SD; además estaba intrigada imaginando como sería la reacción de los estudiantes al realizar muchas actividades donde se integrarían los diferentes grados, dejando aun lado las guías que se han utilizado en multigrado, con las cuales están muy familiarizados. Así mismo lo plantea Perrenoud (2001) cuando dice que las clases deben estar –orientadas hacia un aprendizaje, enfrentarse a problemas, a experiencias y trabajar a partir de sus observaciones, de sus asombros, éxitos y fracasos, de sus temores y de sus alegrías, de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupo o los comportamientos de determinados alumnos (p.11).

Fase de realización.

En esta fase prevaleció la categoría de autopercepción porque estaba ansiosa pensando en el desarrollo de la SD; traté de realizar las actividades de acuerdo a lo que estaba planeado para que estas fueran perfectas; sin embargo se presentaron inconvenientes durante su desarrollo como fueron la inasistencia de algunos estudiantes, dificultades con los equipos tecnológicos, incumplimiento del contrato didáctico, entre otros; lo que me hizo pensar que no se iba a lograr el objetivo de la sesión y por consiguiente se podría ver reflejado en los resultados del Pos-Test.

Ante imprevistos que se puedan presentar en las clases Perrenoud (2001) especifica que hay

que reconocer y manejar las situaciones, resolver los problemas, y saber tomar decisiones (p.9).

Durante el desarrollo de las actividades se presentan modificaciones, surgen imprevistos, se toman decisiones coherentes con respecto a lo que se está haciendo entonces no se verá afectado el objetivo planteado.

A medida que se fue desarrollando la SD, la ansiedad fue desminuyendo al observar a los estudiantes motivados con la decoración del salón y actividades diferentes, al verlos tan entusiasmados pensé en el tiempo que perdí con las clases magistrales; sin motivación y de cuántos estudiantes se quedaron con vacíos en sus aprendizajes especialmente en el trabajo con las guías.

Me preocupé en la actividad donde debían escribir las características de sus mascotas, ya que la mayoría de los estudiantes tuvieron errores al realizarla, puesto que este tema ya se había trabajado con anterioridad, pensé si la forma como abordé el tema y las explicaciones, no eran lo suficientemente claro para ellos; igualmente sucedió en la actividad donde debíamos inventar el cuento entre todos; creí que había quedado claro después de realizar varias explicaciones sobre cómo se iba a construir, sin embargo los estudiantes seguian preguntando ¿cómo lo ibamos a hacer?. En palabras de Perrenaud (2004) –yo enseño, pero ellos, ¿aprenden? (p.18). Además, argumenta sobre la importancia del docente de –ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario (p.22).

Otra categoría que se presentó fue la de autocuestionamiento debido a que las equivocaciones y errores surgieron durante el proceso; así lo escribí en el diario de campo cuando uno de los estudiantes –*contaba una experiencia familiar con las abejas y no me percaté de escucharlo con*

*atención; sino rato después que caí en cuenta de lo importante que era su participación”*

igualmente me sucedió cuando en clase debían socializar anécdotas de culebras con las familias.

*–Todos querían contar sus experiencias, alzaban la mano al mismo tiempo para participar y no les daba la oportunidad a algunos estudiantes, a los cuales los dejé de último, esto me hizo pensar que tal vez ellos creían que por ser pequeños sus aportes no eran lo suficientemente importantes porque no les daba la palabra.*

Otro error que evidencié durante el trabajo con los títeres, los ensayos en la dramatización y en la exposición de las fotos era que interrumpía a los estudiantes para completarles lo que deben decir, no esperaba que ellos se expresaran, coartándoles sus ideas, así mismo lo expreso en el diario de campo *–Con los niños tímidos que hablan con voz muy baja los interrumpo para pedirles que hablen más duro, les repito lo que ellos dicen, les complemento frases creyendo que es lo que ellos quieren expresar* Con respecto a los errores Perrenoud (2004) los docentes deben aceptarlos como etapas, tomar conciencia de ello e identificar su origen (p.25).

Durante el desarrollo de las sesiones se realizaron actividades para el aprendizaje de las marcas textuales, los sinónimos y el texto instructivo, pero considero que hizo falta otros ejemplos que permitieran profundizar mas en estos temas; talvez el tiempo fue un factor que no permitió enfatizar en las actividades de cada sesión. En cuanto a la forma de enseñar Perrenaud, (2006) expone:

*...que aprender a explicar un texto –para aprender no es aprender, salvo para fines escolares, porque existen tantas maneras de explicar o interpretar un texto como perspectiva pragmáticas. Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas sociales, susceptibles de tener sentido para los alumnos, este será*

rápidamente olvidado (p.13).

De igual forma el autocuestionamiento siguió prevaleciendo porque pensé que fue un error no volver a recordarles a los padres de familia y a los estudiantes las actividades que se iban a realizar durante el desarrollo de la SD, por ejemplo en la actividad donde se requería el trabajo con las fotos, pocos estudiantes cumplieron con ella, pues sus padres no permitieron que las llevaran por temer a perderlas; esta situación produjo la necesidad de modificar la actividad, donde los estudiantes se dibujaron para cumplir con el objetivo propuesto.

La continuidad es otra categoría que prevaleció, ya que en algunas actividades expliqué sin darles ejemplos de lo que se estaba realizando, asumiendo que ellos ya sabían lo que tenían que hacer o que conocían muchos temas y sabían de todo; por ejemplo cuando se realizó la actividad de interpretación de roles o en las prácticas de los dramatizados del cuento, orienté lo que debían hacer pero no les aclaré en qué consistía hacer una representación. Perrenaud (2007) manifiesta que el deber del docente es tener la capacidad de pensar en función de sus estudiantes, en relación entre lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes (p.39).

Por otro lado, en esta categoría se destacan aspectos positivos como estimularlos y felicitarlos para que continúen con su trabajo; además hice respetar a los estudiantes de los cuales sus compañeros se burlaban cuando se equivocaban o hacían algo incorrecto.

Otra categoría que surgió fue la descripción, porque en algunos apartes del diario de campo describo una situación que se presentó durante el desarrollo de la SD, ejemplo de ello fue cuando

*-Les explique en qué consistía una entrevista y di algunos ejemplos de preguntas que se le podían realizar al experto en abejas (apicultor); con la participación de los estudiantes se realizó una gran lluvia de preguntas siempre retomando lo del contrato didáctico porque todos*

*quieren hablar al mismo tiempo, luego realizamos un ensayo donde cada estudiante practicaba con un compañero simulando la entrevista*.

Fase de cierre.

La categoría que prevaleció en esta parte de la SD es la expectativa pensando en lo que iban a decir los padres y estudiantes con respecto al trabajo realizado y cómo sería la presentación de la dramatización, otra categoría es la autopercepción; me sentía ansiosa, emocionada escuchando a los estudiantes y padres de familia, reflexioné de lo importante que fue este trabajo; los aprendizajes obtenidos con el cual mejoraron el desempeño escolar, la participación de todos especialmente de aquellos estudiantes que lo hacen con dificultad e inseguridad y de las transformaciones de mi práctica reconociendo mis errores, dejando a un lado la enseñanza tradicional, "con la adquisición de una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones" (Perrenaud 2001, p.6) y con la responsabilidad de mejorar cada día mi labor docente, para mi beneficio y para los estudiantes.

### **5.2.2. Docente 2: Diana Milena Pineda Jaramillo.**

Fase de planeación

En el diario de campo pude observar durante esta fase que la categoría más utilizada es la descripción de la clase, en la que presento paso a paso las actividades que se realizaron, así como los contextos y comportamientos de los estudiantes que sucedieron en ella.

La autopercepción también es otra de las categorías que aparece en la fase, pues en esta expreso algunos sentimientos como nervios y ansiedad sobre la implementación de la SD y la importancia que tiene para nuestra investigación debido a que es una propuesta novedosa.

Así también se presentó aunque pocas veces la categoría de la expectativa ya que esperaba

que cada clase saliera bien y despertara el interés de los estudiantes, como se evidencia en el diario de campo; *–esta SD es algo nuevo para mí, es enfrentarme a un proceso diferente al que se viene trabajando, puesto que la secuencia didáctica permitirá buenos aprendizajes, espero que en esta experiencia los estudiantes aprendan con agrado a comprender los textos narrativos como también otros aprendizajes a través de lo propuesto. Siento alegría de poder empezar a aplicarla y pienso mucho en esta primera sesión, porque sé que esta es relevante para despertar el interés y la motivación de los estudiantes y poder llevar con agrado el resto de las sesiones”*.

Si bien en el modelo escuela nueva se tiene en cuenta el trabajo en grupo, sus cartillas están por unidades y en estas tienen presente los saberes previos de los estudiantes y ciertas actividades que los llevan a construir el conocimiento, pero estas siguen trabajando por contenidos, mientras que la SD permite vincular unas actividades pertinentes a través de situaciones reales de comunicación lo que me generó una reflexión al cambio de la metodología que vengo realizando.

#### Fase de realización

En esta fase pude observar que prevaleció la categoría de la auto-percepción, pues menciono en varias ocasiones sentimientos de asombro y alegría al ver reflejado en los estudiantes el interés, el entusiasmo en actividades que realizan en grupo con diferentes materiales didácticos, pero a veces me sentía preocupada al observar en los estudiantes desmotivación cuando se veían enfrentados a actividades poco llamativas; como el caso de la elaboración de la entrevista, al contarles que la debíamos elaborar se mostraron con poco interés, pero cuando les dije que la diseñaríamos entre todos y que yo los orientaría, los ánimos mejoraron.

Otra categoría que también prevaleció es la del auto-cuestionamiento, ya que en varias ocasiones reflexioné sobre mi forma de actuar frente a ciertas situaciones que se fueron generando en las clases por ejemplo en la dimensión comunicativa donde se trabajó la ficha de la

bibliografía del autor, me hicieron la pregunta relacionada con las *-características sobresalientes de sus libros* a la cual respondí de manera muy general, donde tal vez el estudiante necesitaba en ese momento una respuesta más clara, por ejemplo debí leer con ello en la biografía la parte que los llevaría a deducir la respuesta. Otra categoría que apareció aunque en muy pocas veces fue la de continuidades, pues en una actividad utilicé el recurso de la cartelera para la explicación de cómo subrayar lo correspondiente a las funciones del narrador, pudiendo utilizar otros recursos que existen en la sede.

#### Fase de cierre

En esta fase pude observar que estuvo presente la categoría de la ruptura ya que para mí el preparar un dramatizado sobre el cuento *-la abeja haragana* para presentarlo a los padres era una actividad que no acostumbro hacer, por lo que me hizo sentir algo angustiada el pensar cómo lo iba a lograr, como se observa escrito en el diario de campo: *-los estudiantes se mostraron muy contentos con la idea de presentarles el dramatizado a sus padres y todos querían participar, en cambio yo me sentí un poco angustiada de pensar cómo saldría esta presentación y cómo sería este trabajo de preparación, ensayo del dramatizado porque para mí era algo nuevo hacer esta actividad*”, el enfrentarme a esta actividad me hizo comprender que es bueno realizar en clase actividades nuevas y que muchas veces las hago a un lado por cuestiones de tiempo o por creer tener que cumplir con muchos contenidos.

Otras categorías que se presentaron fueron auto-cuestionamiento y autorregulación puesto que en medio del ensayo nos dimos cuenta que teníamos muchas dificultades y me preguntaba cómo iba a hacer para sacar adelante esta actividad como se muestra en el diario de campo: *“hubo dificultades con los estudiantes que eligieron los roles inicialmente porque quisieron cambiar y dejar de participar en el primer ensayo porque lo veían muy difícil. Pero no solo ellos lo veían*

*difícil, también yo y me sentía angustiada y me preguntaba cómo iba hacer para orientar esta actividad adecuadamente”*, fue necesario mostrarme calmada y animar a los estudiantes, como también proponerles que hicieran sugerencias para mejorar y superar las dificultades.

La categoría de autopercepción también estuvo presente al no poder realizar la actividad de la elaboración de las invitaciones por la falta de tiempo, pues me sentí algo triste y me hizo reflexionar sobre la oportunidad que se perdió para que los estudiantes escribieran con un propósito y en una situación real, lo cual hubiera sido más significativo para ellos. En la última sesión la autopercepción siguió prevaleciendo pues la reflexión que se hizo acerca de los procesos y aprendizajes en la SD, me hizo sentir alegre con los aprendizajes que alcanzaron. Al reflexionar me pude dar cuenta que no solo los alumnos lograron aprendizajes en este proceso, también yo pude aprender que observando mi propia práctica puedo cambiar errores que en muchas ocasiones no reconocía y además cambiar las prácticas tradicionales.

En conclusión, tanto para la docente uno y la docente dos en el proceso de la implementación de la SD pudimos reflexionar sobre la práctica pedagógica y fuimos tomando conciencia de cambiar las prácticas tradicionales, además de que es posible mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera diferente siendo agradable y comprensible para ellos.

Por consiguiente, las docentes nos consideramos maestras reflexivas porque logramos cuestionarnos, autocorregirnos, repensar nuestras prácticas para hacerlo cada día mejor como lo plantea Perrenoud (2011) –un practicante reflexivo se plantea, como todo el mundo, preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa del tiempo que debe respetarse y otros aspectos (p.61). –tienen la capacidad de autorregulación y aprendizaje; a partir de su propia experiencial (p.43). Esta reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas se facilitó con el diario de campo, porque por medio de este pudimos reconocer las

falencias que se presentan en la práctica, como también analizar la forma de cambiarlas para mejorar en los aprendizajes de los estudiantes, ya que también aprendimos con la experiencia de la SD que el estudiante no comprende porque ellos no quieren, sino porque en la mayoría de los casos es por la práctica pedagógica que se utilice.

## 6. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones con relación a la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de multigrado de las sedes La Secreta y La Sombra de la Institución Educativa Liceo de Occidente.

Con respecto a los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica, estos permitieron validar la hipótesis de trabajo: La implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la comprensión lectora de textos narrativos cuento, en los estudiantes de multigrado de la Institución Educativa Liceo de Occidente en las sedes rurales de La Sombra y La Secreta, debido a que se generaron transformaciones positivas, ya que los estudiantes presentaron avances importantes en la comprensión del texto narrativo tipo cuento.

El proceso pedagógico que se realiza desde un enfoque comunicativo, permite en los estudiantes de multigrado potencializar las habilidades y destrezas de comunicación, como también la colaboración y acompañamiento entre ellos para un mejor aprendizaje, debido a la interacción y la relación con el contexto.

De acuerdo con la evaluación inicial realizada con el Pre-Test, se evidencian dificultades en la comprensión de textos narrativos, en las cuatro dimensiones, principalmente con gran desconocimiento en el plano de la narración debido a que esta dimensión no se ha enseñado en las aulas de clases a los estudiantes.

En la situación comunicativa se encuentra que los estudiantes presentan vacíos en los tres indicadores, con mayor dificultad en el indicador referido a la finalidad del texto narrativo; al

observar los resultados del Pre-Test se identifica que los estudiantes no saben con qué propósito escribe el autor, debido a que en el aula cuando se trabaja este tipo de texto no se le da importancia a su enseñanza.

En el plano de la narración se identifica que los estudiantes de ambos grupos presentan desconocimiento en los diferentes indicadores (narrador, función del narrador y tiempo de la narración), además no tienen conocimiento que existen diferentes tipos de narrador (omnisciente, testigo, protagonista), tampoco identifican el tiempo de la narración, puesto que ellos manifiestan que nunca habían abordado los textos narrativos desde este enfoque, simplemente recuerdan lo que se refiere a la estructura del inicio, nudo y desenlace desconociendo las voces e intervenciones en la narración (narrar la historia y ceder la voz a los personajes).

En el plano del relato los estudiantes tienen ideas erróneas sobre el estado inicial y final de la historia; no reconocen los acontecimientos que hacen referencia a un inicio, para ellos el estado inicial consiste en la presentación de los personajes y el estado final lo relacionan con la solución de los problemas; sin tener en cuenta que un estado inicial es la situación que origina la historia y el estado final donde se define cómo se transforman los personajes al finalizarla.

En lo que refiere al plano de la historia, aproximadamente la mitad de los estudiantes reconocen algunos elementos que hacen parte de este plano. Los estudiantes manifiestan que en esta parte del cuento les habían enseñado sobre los personajes principales y secundarios, tema y ambiente; se puede decir que usualmente en la enseñanza no se le ha dado importancia a elementos como el tiempo de la historia que se refiere a los momentos específicos, características psicológicas de los personajes y las acciones que son los hechos que se organizan en series lógicas configurando su trama (Cortés y Bautista, 1998).

En cuanto a la implementación de la SD de enfoque comunicativo se mejora la comprensión

lectora de texto narrativo - cuento, en los estudiantes; debido a que se realiza con objetivos claros, además se tiene en cuenta la indagación de saberes previos, temas acordes a su contexto y los intereses de los estudiantes en situaciones reales de comunicación.

Trabajar con el enfoque comunicativo permite que se garantice efectivamente la tarea integradora; al incluir allí aspectos de convivencia como la responsabilidad, el trabajo en equipo lo que motiva a los estudiantes facilitar su aprendizaje; se muestran más participativos, respetuosos ante las ideas de los compañeros y comparten conocimientos.

El trabajo con SD se vuelve más potente ya que se puede relacionar el trabajo curricular de la planeación docente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; esta posibilita entonces la transversalización del conocimiento.

La SD trae consigo la tarea integradora, que sirve para potencializar la labor en el aula, en tanto que a través de una sola tarea se puede llegar a articular todo un engranaje curricular, el cual va a ser más satisfactorio porque el estudiante va a ganar en el desarrollo de sus competencias; aprendiendo un mayor número de saberes y relacionándolo de manera mucho más asertivo.

La comprensión lectora de los estudiantes se facilita porque las actividades están enfocadas en situaciones reales de comunicación, permite la vinculación de diferentes tipos de textos que contribuyen a lograr los propósitos que se plantean.

Con relación a los resultados del Pos-Test se identifica que los estudiantes mejoran en todas las dimensiones, prevaleciendo en el grupo uno con mayor avance la dimensión del plano de la narración y en el grupo dos el plano de la historia comprendiendo las funciones de sus indicadores. Lo que indica que con la implementación de la SD de enfoque comunicativo logran avances en la comprensión lectora.

De acuerdo a los avances obtenidos se evidencia que los estudiantes mejoran en el plano de la narración debido a que la SD permite trabajar este plano de manera diferente implementando actividades con las TIC, creando otro texto como fue el del poema y reconociendo la intervención de los personajes en el cuento, donde cada estudiante poseía su propio texto, lo que permite que se sintieran interesados, le dieran sentido a cada una de las actividades en situaciones reales de comunicación, además con la propuesta de (Cortes y Bautista, 1998) se profundizar en el conocimiento del narrador, sus funciones y el tiempo de la narración.

En el plano del relato se evidencia transformación positiva en los dos grupos donde se realiza un trabajo conjunto entre la docente y los estudiantes; de esta manera se pueden construir conocimientos a través de actividades colectivas y prácticas, además con las diferentes lecturas, individual, grupal y silenciosa posibilita que ellos se muestren más seguros y participativos en la lectura que se realiza para el objetivo que se pretende lograr en este plano, además al conocer una estructura (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) que facilite comprender con mayor profundidad la transformación de los personajes y los cambios que tienen dentro de la historia.

En el plano de la historia se muestra un cambio positivo en los indicadores ya que pasan a conocer con mayor profundidad los elementos que conforman este plano (personajes y sus características psicológicas, el tiempo en que dura la historia, acciones y sus intenciones), debido a que en la SD se realizan actividades de consultas sobre las características reales de los animales que representan los personajes del cuento por medio del internet y la visita de un experto, estas actividades están relacionadas con el contexto en las cuales se trabajan socializaciones, trabajo en equipo, diálogos en grupo, la utilización de diferentes tipos de textos como: la historieta, el instructivo, el texto expositivo que se utilizan de acuerdo con la necesidad de los estudiantes y

con un propósito específico.

Se logran transformaciones en las prácticas de las docentes, permitiendo cuestionar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas; innovando, dejando de lado el trabajo por contenidos, la enseñanza de la lectura decodifica y sin sentido, por el contrario, se utiliza actividades que sean con un propósito claro y de interés para los estudiantes, teniendo en cuenta la utilización de las TIC como herramienta en el aula.

## 7. Recomendaciones

En el siguiente apartado se presentan algunas recomendaciones donde se da a conocer la importancia de la SD, para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, se espera que estas recomendaciones orienten a otros docentes a enriquecer sus prácticas de aula.

- Generar propuestas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes por medio de SD, transversalizando con otras áreas del conocimiento, para despertar la motivación e interés en ellos.
- Los estudiantes reconocen con más facilidad un texto narrativo que otro tipo de texto, sin embargo, el trabajo sigue siendo motivo de análisis e investigación porque otros enfoques no han propiciado mayores competencias en los estudiantes; por lo tanto, se sugiere que el texto narrativo sea abordado desde la propuesta de Cortés y Bautista (1998), teniendo en cuenta la situación comunicativa enfocada desde los postulados de Jolibert (2002), porque se considera potente, además trabajar no solamente con cuentos sino con otras narraciones cortas como fábulas, mitos y leyendas.
- Se sugiere hacer énfasis en los recursos utilizados por el autor para contar la historia, que en este caso se denomina plano de la narración (Cortés y Bautista, 1998).
- Aunque la investigación tenía su intencionalidad en la comprensión de textos narrativos, en futuras investigaciones se recomienda que se vincule la producción escrita, por considerar las dos prácticas totalmente complementarias.
- Involucrar a los estudiantes que se encuentran en los primeros grados de escolaridad para contribuir a una mejor comprensión lectora estimulándolos y provocando el interés en su proceso de aprendizaje.
- Se hace necesario implementar SD teniendo en cuenta el enfoque comunicativo ya que

permite comprender textos narrativos desde situaciones reales, estimulando a los estudiantes con el trabajo en equipo, obras teatrales para que ellos puedan sentir y vivir la historia como propia, usar actividades vinculadas con las TIC, visita de expertos relacionados con el tema, utilización de diferentes tipos de textos.

- Realizar reflexiones de las prácticas pedagógicas en la planeación, durante y después del desarrollo de las clases; utilizando filmaciones y posteriormente consignarlas en el diario de campo y poder mejorar las prácticas de aula.
- Es importante que la SD se presente con anticipación a los padres de familia y buscarles un rol de participación para que ellos ayuden al desarrollo de estas competencias en casa, para que lean con ellos, y a través de los espacios vitales se forme una tradición lectora; es decir la participación activa de los padres y la vinculación con el trabajo del maestro ayudan a mejorar competencias en los estudiantes.
- Con el trabajo didáctico se recomienda que cada uno de los niños tengan su propio texto, preferiblemente colorido, para que sea más agradable, se interesen y se apropien más de la lectura. Además, para que vallan adquiriendo una cultura de consumidores de libros.
- Se sugiere socializar la experiencia del desarrollo de la SD con otros docentes para que la puedan poner en práctica y así generar mejores aprendizajes en los estudiantes.

## Bibliografía

- Arango, G, Aristizábal, A, Cardona, T, Herrera, C, &Ramírez. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Camacho, G, & Pinzón, L. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria* (tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga.
- Camargo, Z. Uribe, G. & Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ
- Cassany, D (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, Lingüística y literatura*. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Cassany y Aliagas. (2007). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 162
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Castañeda, R, & Tabares, A. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Colombia en el último lugar. (9 de julio de 2014). El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14224736>
- Cortés y Bautista (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario, publicado en la colección impronta, escuela de estudios literarios*. Cali, Fondo del Ministerio de Educación Nacional, Universidad del Valle, ICETEX. 2ª ed.
- De Almeida, A.(2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta, y comprensión lectora*. (tesis doctoral) Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Delgado, R, y Vidal, A. (2012). *Propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias en comprensión e interpretación de textos en estudiantes de grado quinto y sexto de la*

- Institución Humberto Jordán Mazuera a través de un Gestor de estrategias de aprendizaje basado en el constructivismo.* (tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia Seccional Cali. Santiago de Cali.
- Dubois, M. (1995), *Lectura y formación docente*. Hojas de lectura, Fundalectura, Nº 32
- Horacio, Q. (1918). *Cuentos de la selva. La Abeja haragana*. Buenos Aires.
- Horacio, Q. (1918). *Cuentos de la selva. Las medias de los flamencos*. Buenos Aires.
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Departamento de Lingüística Universidad Nacional. Santa Fe Bogotá, Colombia.
- Instituto Colombiano para la el Evaluación de la Educación. (2013). *Colombia en PISA 2012, informe nacional de resultados*. Bogotá.
- Isaza, B. y Castaño, A. (2003). *Prácticas de escrituras en el aula. Serie de Río de letras, manuales y cartillas*. Plan Nacional de Lectura y Escritura, leer es mi cuento.
- Isaza, B. y Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá
- Jolibert, J. (1984). *Formación de niños lectores de textos*. Chile. Ed. Hachette. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12\\_04\\_Jolibert.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf)
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*: Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de lectura económica. Muth, K. Denise. (1991) *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique.
- LLumitaxi, M. (2013). *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niñ@s de cuarto grado a séptimo año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe Humberto Vacas Gómez*. (tesis de maestría).Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares*. Santa Fe Bogotá. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, serie guías N° 6*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y escritura. Leer es mi cuento*. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia la mejor educada en el 2025*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Reporte de la excelencia*. Bogotá.
- Muth, R.F. 1969. *Cities and Housing. The spatial pattern of urban residential land use*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nieto, A, & Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira* (tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Palabrario, (2008). *Lecturas complementarias para maestros Leer y escribir con niños y niñas*. De la compilación: funda lectura y fundación Corona. Bogotá, Colombia.
- Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la Institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede samaria de la ciudad de Pereira* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Patiño, D. (2017). *De cuentos, magos y adivinos. Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 5° del instituto agrícola de Marsella, sede simón bolívar* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Editor ICFES
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares, lengua castellana*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). *Formación del docente en el siglo XXI*. Ginebra. Revista de Tecnología educativa. Santiago, Chile.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México: El Marqués. Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rosenblatt, L.M. (1978) The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). *El proceso de investigación*. España: La Muralla.
- Sampiere, R. Fernández, y C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. Colombia: Panamericana.
- Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula*. Madrid. Graó
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó
- Subía, L. Mendoza, R. y Rivera, A. (2012). *Influencia del programa mis lecturas preferidas, en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga de Ayaviri, Perú*.
- Velasco, M. & Tabares, L. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>

## Anexos

### *Anexo 1. Cuento para el Pre-test*

#### **La abeja haragana Por**

##### **Horacio Quiroga (1879-1937)**

Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar. Es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo.

Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas, apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día. Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir y así se la pasaba todo el día, mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel.

Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia, para cuidar que no entren bichos en la colmena.

Un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar, diciéndole: —Hay que trabajar, hermana.

Y ella respondió en seguida — ¡Uno de estos días lo voy a hacer!

—No es cuestión de que lo hagas uno de estos días —le respondieron— sino mañana mismo. — Acuérdate de esto. Y la dejaron pasar.

Al anochecer siguiente se repitió la misma cosa. Antes que le dijeran nada, la abeja, exclamó:  
—  
¡Sí, sí, hermanas! ¡Ya me acuerdo de lo que he prometido!

—No es cuestión de que te acuerdes de lo prometido —le respondieron— sino de que trabajes. Hoy es 19 de abril. Pues bien: trata de que mañana, 20, hayas traído una gota siquiera de miel. Y ahora pasa. Y diciendo esto se apartaron para dejarla entrar.

Pero el 20 de abril pasó en vano como todos los demás. Con la diferencia de que al caer el sol el tiempo se descompuso y comenzó a soplar un viento frío. La abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro. Pero cuando quiso entrar, las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.

— ¡Yo quiero entrar! —clamó la abejita. —Esta es mi colmena.

— ¡Mañana sin falta voy a trabajar! insistió la abejita.

—No hay mañana para las que no trabajan —respondieron las abejas, que saben mucha filosofía. Y diciendo esto la empujaron afuera.

La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía, y se veía apenas. Tenía el cuerpo entumecido por el aire frío, y no podía volar más.

Arrastrándose entonces por el suelo, llegó a la puerta de la colmena.

— ¡Ay, mi Dios! —exclamó la desamparada—. ¡Va a llover, y me voy a morir de frío!

Intentó entrar en la colmena. Pero de nuevo le cerraron el paso.

— ¡Perdón! —gimió la abeja—. ¡Déjenme entrar!

—Ya es tarde —le respondieron.

— ¡Por última vez! ¡Me voy a morir!

Entonces le dijeron: —No, no morirás. Aprenderás en una sola noche lo que es el descanso ganado con el trabajo.

Entonces, temblando de frío, se arrastró, hasta que de pronto rodó por el agujero; al fondo de una caverna. Creyó que no iba a concluir nunca de bajar. Al fin llegó, y se halló ante una culebra verde, que la miraba enroscada y presta a lanzarse sobre ella.

— ¡Adiós, mi vida! Esta es la última hora que yo veo la luz.

Pero con gran sorpresa suya la culebra no solamente no la devoró, sino que le dijo:

—¿Qué tal abejita? No has de ser muy trabajadora para estar aquí a estas horas.

—Es cierto —murmuró la abeja—. No trabajo.

—Siendo así —agregó la culebra burlona— voy a quitar del mundo a un mal bicho como tú.

La abeja, exclamó:

— ¡No es justo, no es justo! Los hombres saben lo que es justicia.

— ¡Ah, ah! —exclamó la culebra, enroscándose ligero—.

¿Tú crees que los hombres, que les quitan la miel a ustedes, son más justos, grandísima tonta?

—No, no es por eso que nos quitan la miel.

—¿Y por qué, entonces?

—Porque son más inteligentes.

—¡Bueno! —Dijo la culebra— con justicia o sin ella, te voy a comer.

—Usted hace eso porque es menos inteligente que yo —dijo la abeja.

—¿Yo, menos inteligente que tú, mocosa?

—Así es —afirmó la abeja.

—Pues bien, —dijo la culebra—, vamos a verlo. La que haga la prueba más rara, esa gana. Si gano yo, te como.

—¿Y si gano yo? —preguntó la abejita.

—Si ganas tú, —repuso su enemiga— tienes el derecho de pasar la noche aquí.

La culebra se echó a reír de nuevo, porque se le había ocurrido una cosa que jamás podría hacer una abeja. Y he aquí lo que hizo:

Salió un instante afuera, tan velozmente que la abeja no tuvo tiempo de nada. Y volvió trayendo una cápsula de semillas de eucalipto.

Los muchachos hacen bailar como trompos esas cápsulas, y les llaman trompitos de eucalipto.

—Esto es lo que voy a hacer —dijo la culebra—. ¡Fíjate bien, atención!

Y arrollando vivamente la cola alrededor del trompito como un piolín la desenvolvió a toda velocidad, con tanta rapidez que el trompito quedó bailando y zumbando.

La culebra se reía, y con mucha razón, porque jamás una abeja ha hecho ni podrá hacer bailar

a un trompito.

Pero cuando el trompito, cayó por fin al suelo, la abeja dijo:

—Esta prueba es muy linda, y yo nunca podré hacer eso.

—Entonces, te como —exclamó la culebra.

¡Un momento! Yo no puedo hacer eso; pero hago una cosa que no hace nadie.

—¿Qué es eso? Desaparecer.

¿Cómo? —exclamó la culebra.

¿Desaparecer sin salir de aquí?

—¿Y sin esconderte en la tierra? Sin esconderme en la tierra.

—¡Pues bien, hazlo! Y si no lo haces, te como en seguida —dijo la culebra.

El caso es que mientras el trompito bailaba, la abeja había tenido tiempo de examinar la caverna y había visto una plantita que crecía allí. Era un arbustillo, casi un yuyito, con grandes hojas del tamaño de una moneda.

La abeja se arrimó a la plantita, teniendo cuidado de no tocarla, y dijo así:

—Ahora me toca a mí, señora Culebra. Me va a hacer el favor de darse vuelta, y contar hasta tres. Cuando diga "tres", búsqieme por todas partes ¡ya no estaré más!

Y así pasó, en efecto. La culebra dijo rápidamente: "uno.... dos.....tres", y se volvió y abrió la

boca cuán grande era, de sorpresa: allí no había nadie. Inútil: la abeja había desaparecido. La culebra comprendió que, si su prueba del trompito era muy buena, la prueba de la abeja era extraordinaria. ¿Qué se había hecho? ¿Dónde estaba? No había modo de hallarla.

—¡Bueno! —exclamó al fin—. Me doy por vencida. ¿Dónde estás?

Una voz que apenas se oía —la voz de la abejita —salió del medio de la cueva.

—¿No me vas hacer nada? —dijo la voz.

—Sí, —respondió la culebra—. Te lo juro.

—Aquí —respondió la abejita, apareciendo súbitamente de entre una hoja cerrada de la plantita.

¿Qué había pasado? Una cosa muy sencilla: La plantita en cuestión era una sensitiva, que tiene la particularidad de que sus hojas se cierran al menor contacto.

La inteligencia de la culebra no había alcanzado nunca a darse cuenta de ese fenómeno; pero la abeja lo había observado, y se aprovechaba de él para salvar su vida.

La culebra no dijo nada, pero quedó muy irritada con su derrota.

Fue una noche larga, interminable, que las dos pasaron arrimadas contra la pared, porque la tormenta se había desencadenado, y el agua entraba como un río.

De cuando en cuando la culebra sentía impulsos de lanzarse sobre la abeja, y ésta creía entonces llegado el término de su vida.

Nunca, jamás, creyó la abejita, que una noche podría ser tan fría, tan larga, tan horrible.

Recordaba su vida anterior, durmiendo en la colmena bien calentita, y lloraba en silencio.

Cuando llegó el día, y salió el sol, la abejita voló y lloró otra vez en silencio ante la puerta de la colmena hecha por el esfuerzo de la familia.

Las abejas de guardia la dejaron pasar, porque comprendieron que la que volvió no era la haragana sino una abeja que había hecho en sólo una noche un duro aprendizaje de la vida.

Así fue, en efecto. En adelante ninguna como ella recogió tanto polen ni fabricó tanta miel. Y cuando el otoño llegó, y llegó también el término de sus días, tuvo aún tiempo de dar una última lección antes de morir, a las jóvenes abejas que la rodeaban:

—No es nuestra inteligencia sino nuestro trabajo quien nos hace tan fuertes. Yo usé una sola vez de mi inteligencia, y fue para salvar mi vida. No habría necesitado de ese esfuerzo, si hubiera trabajado como todas. Lo que me faltaba era la noción del deber, que adquirí aquella noche.

Trabajen, compañeras, pensando que el fin a que tienden nuestros esfuerzos —la felicidad de todos— es muy superior a la fatiga de cada uno.

A esto los hombres llaman ideal, y tienen razón. No hay otra filosofía en la vida de un hombre y de una abeja.

*Anexo 2. Instrumentos. Pre-Test de comprensión lectora*

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTO NARRATIVO**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

Teniendo en cuenta el texto “**LA ABEJA HARAGANA**” contesta las siguientes preguntas, encerrando solo una opción, la que consideres correcta, ya sea A, B, C o D.

1. ¿Quién escribió el texto *la abeja haragana*?
  - A. Keiko Kasza
  - B. Horacio Quiroga
  - C. Rafael Pombo
  - D. Pedro Pablo Sacristán
  
2. El autor del cuento es alguien que:
  - A. personifica una escena de la historia.
  - B. escribe la historia.

- C.                   diseña las ilustraciones de la historia.  
D.                   cuenta la historia.
3.                   ¿Para quién está escrito el cuento -La abeja haraganall?
- A.                   para la persona que lo escribió  
B.                   para la persona que lo dibujó  
C.                   para la profesora  
D.                   para los niños y niña
4.                   Las personas para las cuales está dirigido el cuento es:
- A.                   los docentes y rectores  
B.                   padres de familia y docentes  
C.                   los niños y niñas  
D.                   los trabajadores de la apicultura
5.                   En el cuento -La abeja haraganall el propósito del autor al escribir la historia es:
- A.                   informar sobre cómo las abejas obreras alimentan las más pequeñas.  
B.                   narrar una historia sobre la vivencia de la abeja y la serpiente.  
C.                   exponer sobre la importancia que tienen las abejas y las serpientes.  
D.                   describir las características físicas de las abejas y las serpientes.
6.                   El autor escribió este texto para:
- A.                   contar una historia sobre la abeja donde resalta el deber con su comunidad.  
B.                   dar instrucciones sobre cómo superar la prueba de la serpiente.  
C.                   informar cómo se organiz

- D. an las abejas para el trabajo en la colmena.
- E. convencer a la serpiente para trabajar en la colmena.

7. ¿Quién cuenta la historia de -la abeja haraganall?

- A. la abeja, que después de sus aventuras quiso contar su historia.
- B. la culebra, que comprendió que la prueba que hizo la abeja era extraordinaria.
- C. las abejas guardianas, que quisieron contar la lección que le habían enseñado a la abeja.
- D. alguien que, sin aparecer en la historia, sabe todos los detalles incluyendo lo que piensan los personajes.

8. Quién dice el siguiente enunciado:

-Entonces, temblando de frío, se arrastró, hasta que de pronto rodó por el agujero; al fondo de una caverna. Creyó que no iba a concluir nunca de bajar. Al fin llegó, y se halló ante una culebra verde, que la miraba enroscada y presta a lanzarse sobre ella.

- A. la abeja haragana que participa en el cuento.
- B. un narrador que observa todo y conoce los personajes.
- C. el autor Horacio Quiroga que escribe cuentos.
- D. el autor Pedro Pablo Sacristán que escribe cuentos.

9. ¿En cuál de los siguientes enunciados se evidencia que el narrador da paso a la voz de los personajes?

A. -como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana

B. -un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar, diciéndole:  
— Hay que trabajar, hermana.

C. -la abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro.

D. -la culebra se echó a reír de nuevo, porque se le había ocurrido una cosa que jamás podría hacer una abeja.

10. Lee el enunciado y elige la opción correcta:

La abeja se arrimó a la plantita, teniendo cuidado de no tocarla, y dijo así:

—Ahora me toca a mí, señora Culebra. Me va a hacer el favor de darse vuelta, y contar hasta tres. Cuando diga "tres", búsqieme por todas partes ¡ya no estaré más!

En el anterior enunciado se puede identificar que:

- A. el narrador le cede la voz a la abeja
- B. el autor le cede la voz al narrador
- C. el narrador le cede la voz a la serpiente
- D. el autor le cede la voz las abejas guardianas

11. ¿En qué tiempo está contada esta historia?:

- A. pasado
- B. presente
- C. futuro
- D. pasado y presente

12. De acuerdo con el fragmento: -Todas las mañanas, apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta, se puede decir que la historia:

- A. ya ocurrió
- B. va a ocurrir
- C. está ocurriendo
- D. todas las anteriores

13. ¿Cuál de las siguientes oraciones indica el inicio del cuento?

- A. la abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro.
- B. la abeja volaba de árbol en árbol buscando el néctar de sus flores para satisfacerse.
- C. la abeja se arrastró, se arrastró hasta que de pronto rodó por un agujero.
- D. la abeja se arrimó a la plantita teniendo cuidado de no tocarla.

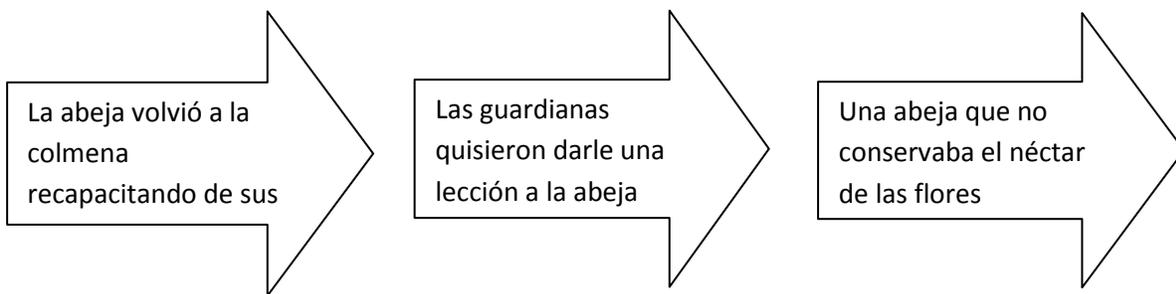
14. La siguiente afirmación: -Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana está relacionada con:

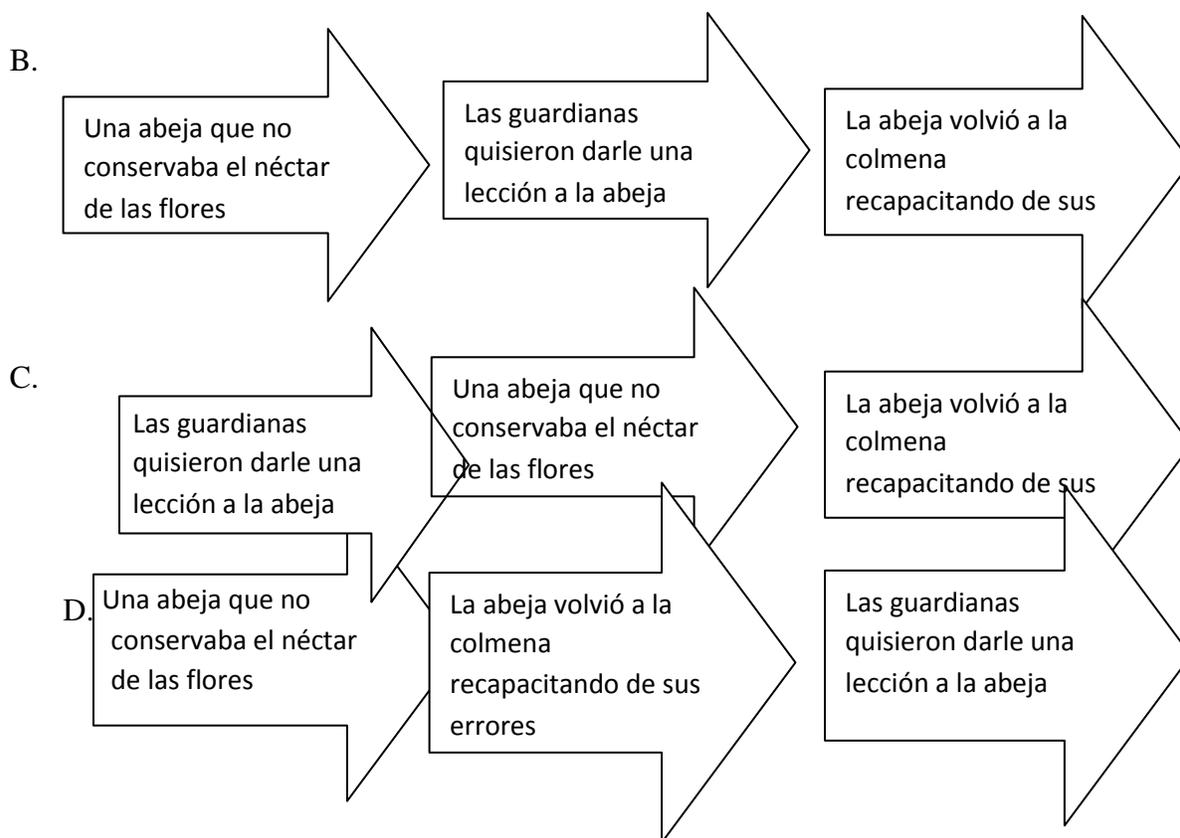
- A. el final de la historia
- B. el conflicto de la historia
- C. el inicio de la historia
- D. todas las anteriores

15. ¿Cuál de las siguientes situaciones pone en peligro a la abeja haragana?

- A. la abeja se asomaba a la puerta de la colmena, se peinaba las antenas y se echaba a volar.
- B. la abeja se tomaba el jugo de las flores y no lo convertía en miel.
- C. las abejas guardianas expulsan a la abeja haragana de la colmena y la obligan a pasar una noche en medio del peligro.
- D. la abeja mira como la culebra hace bailar el trompo del eucalipto.

16. ¿Cuál es el conflicto que se presenta en este cuento?
- A. la abeja haragana voló apresurada hacia su colmena pensando en lo calentito que estaría allá adentro.
  - B. la colmena necesita de la miel porque es el alimento de las abejas recién nacidas.
  - C. la abeja debía desaparecer en la prueba que hizo con la culebra.
  - D. la abeja fue expulsada de la colmena para pasar una noche fuera de ella, en medio del frío y el peligro
17. Al final de la historia la abeja haragana se volvió:
- A. más inteligente y holgazana para ser una abeja haragana.
  - B. una ganadora en desafíos para vencer a las serpientes.
  - C. una abeja muy trabajadora, recogiendo polen y fabricando miel.
  - D. más aventurera recorriendo los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores.
18. El cuento finaliza cuando:
- A. la abeja recapacito, cambio su actitud y dio un consejo a las jóvenes abejas.
  - B. la abeja en el término de sus días perdió su aguijón y recapacito.
  - C. las abejas guardianas la dejaron entrar a la colmena y le quitaron el frío.
  - D. la serpiente y las abejas se hicieron amigas y fueron muy felices.
19. Las abejas guardianas son:
- A. Son serias, trabajadoras y con experiencia
  - B. Son amables, organizadas y aventureras
  - C. Son vengativas, alegres y responsables
  - D. Son aventureras, ordenadas y competitivas
20. Una característica de la abeja haragana es:
- A. pasa todo el día trabajando para la colmena.
  - B. pasa todo el día participando en pruebas contra serpiente.
  - C. pasa todo el día sin trabajar y no hace la miel
  - D. pasa todo el día con pereza y ganas de dormir
21. ¿Cuál es el orden correcto de las acciones que suceden en el cuento? A.





22. La forma correcta de ordenar los cuadros de las acciones que realiza la abeja es:

- A.
1. Ganó la competencia con la serpiente
2. Fue expulsada de la colmena
3. Recapitó de sus acciones
4. Una abeja que no trabajaba
- B.
1. Fue expulsada de la colmena
2. Ganó la competencia con la serpiente
3. Una abeja que no trabajaba
4. Recapitó de sus acciones
- C.
1. Una abeja que no trabajaba
2. Fue expulsada de la colmena
3. Ganó la competencia con la serpiente
4. Recapitó de sus acciones
- D.
1. Una abeja que no trabajaba
2. Fue expulsada de la colmena
3. Recapitó de sus acciones
4. Ganó la competencia con la serpiente

22. Cuánto duró la aventura de la abeja en esta historia?
- A. dos noches
  - B. cuatro días
  - C. tres años
  - D. un día
23. El tiempo que transcurre en la historia, inicia y finaliza:
- A. inicia en las mañanas cuando una abeja no quería trabajar, pasan varios días, recapacita y finalmente en el otoño da una lección antes de morir a las jóvenes abejas.
  - B. inicia una tarde, cuando en una colmena había una abeja que no quería trabajar, pasan varias tardes y finaliza al caer en la guarida de una culebra.
  - C. inicia en la mañana que salió a tomar el jugo de las flores, pasa diez días y finaliza en la noche que pasó frío.
  - D. inicia en un día soleado que hablo con sus hermanas, pasa un mes y finaliza cuando llegó el invierno.

### **Anexo 3. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo.**

<b>Secuencia didáctica para la comprensión del texto narrativo</b>
<b>Fase de planeación o preparación</b>
<p><b>Tarea integradora:</b> Las abejas ejemplo de trabajo en equipo, una secuencia didáctica para favorecer procesos de comprensión lectora de texto narrativo cuento con estudiantes de multigrado. Esta tarea surge porque el cuento de la abeja haragana trata del trabajo en equipo donde las abejas deben ser responsables y laboran en conjunto para un bien común. El trabajo en equipo es una competencia que los estudiantes deben desarrollar en la escuela, ya que en su diario vivir interactúan con otras personas, se forman como seres sociales que intercambian experiencias, respetan roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea.</p> <p>La tarea integradora será la excusa para despertar el interés en los estudiantes y poder integrar el cuento -La abeja haraganall en el aula con el propósito de favorecer procesos de comprensión lectora en textos narrativos, para que los estudiantes lleguen a conocer los</p>

elementos que hacen parte de este: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.

**Objetivo didáctico general**

Comprender el texto narrativo - cuento - desde el análisis literario con el enfoque de los planos (plano del relato, plano de la historia plano de la narración) y la situación comunicativa.

**Objetivos didácticos específicos**

Comprender que el trabajo en equipo es fundamental para la convivencia escolar

Identificar la situación comunicativa teniendo en cuenta el autor, destinatario y la finalidad.

Identificar la estructura del relato (estado inicial, fuerza de transformación, estado final de la historia)

Identificar la estructura de la narración (el narrador, sus funciones y el tiempo de la narración)

Identificar el plano de la historia para profundizar su comprensión (personajes, acciones, tiempo)

**Contenidos didácticos****• Contenidos conceptuales**

Situación comunicativa (autor, destinatario, finalidad).

Plano de la narración (narrador, funciones del narrador, tiempo de la narración). Plano del relato (estado inicial, fuerza de transformación, estado final)

Plano de la historia (personajes, acciones, tiempo).

Los signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guion, dos puntos)

Sinónimos y antónimo trabajo en equipo

las abejas y su aporte al medio ambiente Clasificación de las abejas

Preservación de las abejas para el equilibrio ambiental Productos derivados de la miel

**• Contenidos procedimentales**

Búsqueda significada de palabras desconocidas Subrayado de la información relevante en el texto

Descripción de lugares donde ocurre el relato y de los personajes Participación en debates y conversatorio

Comparación de sus valores y costumbres con las de los personajes Elaboración y socialización de hipótesis

Lectura de diferentes textos narrativos Elaboración de entrevista Elaboración de esquemas

Socialización de los trabajos

Lectura de textos expositivos descriptivos de la abeja Clasificación y función de las abejas en el medio ambiente

• **Contenidos actitudinales** Valora la vida en comunidad Respeto la opinión de los demás Realiza reflexión crítica de sus aprendizajes Valora el cumplimiento de las labores con responsabilidad Cuida los materiales que utiliza Escucha al profesor y a los compañeros Defiende y justifica sus ideas y respeta la de los demás Respeto el turno para dar a conocer la opinión Aprende a compartir y aprovechar las habilidades y conocimientos que pueda aportar cada miembro del grupo. Pide ayuda cuando así se requiera al realizar un trabajo concreto Trabajan en equipo para un bien común

**Selección y análisis de los dispositivos didácticos**

Aprendizaje colaborativo Uso de las TIC

Construcción de conocimientos guiado Aprendizaje entre pares

Trabajo en equipo

**SESIÓN No 1**  
**Presentación y negociación de la secuencia didáctica**

**OBJETIVOS:**

- \*Generar el espacio didáctico adecuado para la llegada del texto al aula.
- \*Socialización de la secuencia didáctica y elaboración del contrato didáctico.

**Apertura:**

El propósito de esta actividad es que los estudiantes comprendan la importancia de las abejas, su aporte al medio ambiente y el trabajo en equipo como excusa. Presentar la tarea integradora para motivarlos y en conjunto elaborar el contrato didáctico para llevar a cabo la secuencia didáctica de manera adecuada.

Los estudiantes al llegar a las sedes verán la puerta con dos imágenes de las abejas guardianas y el aula de clases la encontrarán decorada simulando un panal de abejas. Al ingresar se le hará entrega a cada estudiante una tarjeta de bienvenida con mensajes alusivos al trabajo en equipo.

Se les preguntará a los niños ¿por qué creen que el salón está decorado de esta manera?, ¿qué creen que vamos aprender?, compartan con los compañeros los conocimientos que tienen sobre las abejas.

Después de este conversatorio se les mostrará los videos el maravilloso mundo de las abejas [www.youtube.com/watch?v=RFGsknLj\\_xM&t=10s](http://www.youtube.com/watch?v=RFGsknLj_xM&t=10s) y que divertido es aprender con las abejas. [www.youtube.com/watch?v=fB76tEKsc\\_U&t=36s](http://www.youtube.com/watch?v=fB76tEKsc_U&t=36s)

Luego de presentar el video los estudiantes resolverán las siguientes preguntas:

¿Qué son las abejas?, ¿Cómo son las abejas?, ¿Dónde viven?, ¿Cómo nacen?, ¿Qué hacen?, ¿De qué se alimentan?, ¿Qué producen?, ¿Cuál es la función en la naturaleza?

Las respuestas se irán copiando en una hoja de papel bon para enfatizar en la importancia de seguir aprendiendo sobre las abejas, luego saldremos a observar alrededor de las sedes si hay abejas recolectando néctar para conocer su importancia en el medio ambiente.

Se les preguntara a los estudiantes ¿Qué les pareció el video y la búsqueda de las abejas?, ¿Les gusto lo que aprendieron sobre las abejas?, ¿les gustaría conocer más? y se socializará el propósito de realizar la secuencia didáctica (aprender a comprender textos narrativos). Se les presentara la secuencia didáctica, donde trabajaremos una serie de actividades que nos ayudaran a cumplir el objetivo.

Retomando los valores y aprendizajes de las labores que realizan las abejas, vamos a formular entre todos los compromisos para el buen desarrollo de la secuencia didáctica dejando claro que estudiantes y docente se comprometen a seguir un plan de trabajo y se acordaran tiempos, intereses y responsabilidades.

Para esto se tendrán en cuenta preguntas orientadoras sobre el comportamiento y actitudes que debemos tener en el desarrollo de las sesiones.

Preguntas orientadoras:

¿Cómo crees que debe estar el material durante y después de las sesiones?

¿Cómo nos debemos comportar con nuestros compañeros y docente?

¿Qué queremos aprender y cómo vamos a evaluar nuestros aprendizajes?

Todos haremos una lluvia de ideas que la docente ira copiando en el tablero, de las cuales seleccionaran las más importantes.

- Se aclarará que el **rol del docente** es el de guía, orientador y mediador en la construcción del conocimiento.

-Se analizará que el **rol del estudiante** es el de sujeto activo, dedicado, responsable, comprometido en el desarrollo de la SD y en la construcción de su aprendizaje.

**Cierre:**

Los estudiantes formarán grupos para dibujar uno de los compromisos y decorarán un

mural llamado contrato didáctico. Cada estudiante tendrá una copia de él y lo guardara en su portafolio, en el cual se irán integrando las diferentes fichas de las actividades.

## SESIÓN N° 2

### Fase de realización o desarrollo Evaluación de condiciones iniciales

#### OBJETIVOS:

\*Identificar los intereses y los conocimientos previos de los estudiantes, acerca de los cuentos y del contexto del cuento -La abeja haraganall (Horacio Quiroga).

\*Formular y verificar hipótesis relacionadas con el cuento, -La abeja haraganall.

#### Apertura:

se realizará una carrera de observación, donde los estudiantes deben estar organizados por grupos y a cada grupo se les entregara un cuestionario, las preguntas son con respuesta de selección múltiple, las cuales deben responder a partir de las pistas donde hallaran las respuestas, algunas pistas estarán en el jardín y en los diferentes carteles relacionados con el cuento -la abeja haraganall ubicados en el salón (-recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las floresll, -todas las mañanas, apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmenall, -Hay que trabajar, hermanall, -al caer el sol el tiempo se descompuso y comenzó a soplar un viento frío ll, -Aprenderás en una sola noche lo que es el descanso ganado con el trabajoll, -la prueba de la abeja era extraordinariall, -había hecho en sólo una noche un duro aprendizaje de la vidall).

¿Qué acción realiza la **reina**?

- A. Recoge el néctar
- B. Pone los huevos
- C. Cuida las larvas

¿Qué acciones realiza las obreras?

- A. Recolectan el polen, cuidan las larvas, limpian la colmena
- B. Recolectan el polen, cuidan las larvas, ponen los huevos
- C. Recolectan el polen, cuidan la entrada del panal, ponen los huevos

¿Con cuál de los siguientes valores relacionas el trabajo de las abejas?

- A. Alegría y amistad
- B. Amor y honestidad
- C. Responsabilidad y colaboración.

¿Cuál consideras que es la actividad más importante para que todo funcione bien en el panal?

- A. Trabajo colaborativo
- B. Juegos recreativos

### C. Buscar nuevos amigos

¿Por qué son importantes las abejas en el medio ambiente?

- A. Porque producen oxígeno
- B. Porque remojan las plantas
- C. Porque contribuyen a la polinización

¿Qué productos son derivados de la cera y la miel?

(en el salón encontrarán una mesa con productos del consumo humano producidos a partir de la miel y la cera: propóleo, shampoo, mielerteros, miel con galletas que serán consumidas por los estudiantes).

Cada que contesten una pregunta correctamente la docente entregará una ficha con la cual irán formando un rompecabezas de la imagen del cuento -abeja haraganall pero esta no tendrá el título.

Al formar la carátula, preguntaremos si conocen cuentos relacionados con los roles y los valores mencionados, es posible que los estudiantes mencionen el cuento -la abeja Haraganall porque fue leído en el Pre-Test. Las docentes mostrarán el libro del cuento la Abeja Haragana diciéndoles a los estudiantes el motivo por el cual se encuentra en el aula el día de hoy.

Vamos a pensar y a responder oralmente algunas preguntas que están relacionadas con los cuentos.

¿Les gusta leer cuentos?, ¿Qué clase de cuentos les gusta leer?, ¿Para qué leen los cuentos?, ¿Quiénes les han leído cuentos?, ¿Les gusta que les escojan los cuentos o que se los recomienden?, ¿Les gustaría aprender cosas nuevas leyendo cuentos?, ¿Qué han aprendido sobre los cuentos en clase (estructura y elementos)?

### **Desarrollo:**

\*A partir del título del cuento, -La abeja haraganall (Horacio Quiroga). Nos centramos en su contexto, respondiendo algunas preguntas sobre él: ¿Qué significa para ustedes este título?, ¿Dónde viven las abejas?, ¿Qué hacen las abejas?, ¿Qué significa la palabra haragana?

Se entregará a cada estudiante el cuento, pero para que observen las imágenes (aún no se leerá). Luego se indagará a los estudiantes las siguientes preguntas:

¿De qué cree que tratará el cuento?, ¿Cómo crees que la abeja haragana se comporte en la historia?, ¿Quién será el autor del cuento?, ¿A qué se dedicará el autor?, ¿Para quién escribirá el cuento?, ¿Cuál es el propósito del autor al escribir este cuento?, ¿En dónde sucederá la historia? ¿Quién hizo los dibujos?

Se leerá el cuento, -La abeja haraganall (Horacio Quiroga). Identificando las palabras

desconocidas, formulando y verificando hipótesis, relacionadas con él, en los momentos: antes, durante y después de la lectura.

Además, se identificarán cuáles serán sus posibles personajes y a lo largo de la lectura nos vamos dando cuenta si sucedió lo que nos imaginábamos.

\*Para conocer las hipótesis que formulan los estudiantes, se les hacen las siguientes preguntas: ¿De qué creen que tratará el cuento?, ¿Quiénes serán los personajes?, ¿Cómo se comportarán los personajes?, ¿Qué les pasará a lo largo de la historia?

\*Las hipótesis que formulan los estudiantes, se van consignando en el tablero.

\*A medida que se va leyendo el cuento, se van verificando las hipótesis y se van formulando nuevas, respecto a lo que va siguiendo, se vuelven a verificar y así sucesivamente.

\*Indagaremos a los estudiantes que palabras del texto no conocen su significado, después de conocer su significado deben completar la tabla.

<b>Fragmento</b>	<b>Significa</b>	<b>Un sinónimo es...</b>
La abeja <b>haragana</b>		

Se hace la aclaración de que es sinónimo

Cierre:

La evaluación de esta sesión se realiza, a través del control que se lleva de la participación de los estudiantes, tanto en la socialización de las hipótesis, como en la reflexión de lo que sucedió en este.

Reflexión: ¿Que opinan sobre la forma como leímos el cuento?, ¿Les gusto?, ¿Por qué?, ¿Les gustaría que siguiéramos leyendo otros cuentos de esta misma forma?

### SESIÓN N° 3 Situación Comunicativa

#### **OBJETIVO:**

Reconocer la situación comunicativa (autor, destinatario y finalidad) del cuento -La abeja haraganall, a través de la lectura y el análisis de la biografía del autor y su propósito al escribir el libro.

#### **Apertura:**

Los estudiantes observaran la carátula del cuento que formaron en el rompecabezas y se les preguntaran si han visto la foto del autor del cuento -La abeja haraganall. Luego se les mostrará una foto de Horacio Quiroga para que cada estudiante la observe.



En una cartelera que estará en el tablero irán pegando las respuestas a las siguientes preguntas:

¿Por qué creen que la historia -la abeja haraganall, nos acompaña en clase?, ¿Para qué el autor escribiría este cuento?, ¿Para quién creen que fue escrito este cuento?

#### **Desarrollo:**

La docente les leerá la biografía de Horacio Quiroga la cual también estará pegada en el tablero. Luego identificarán el país de origen en un mapa, hace cuantos años nació y murió, conociendo la edad de su muerte, a que se dedicaba, otros cuentos que escribió.

### BIOGRAFÍA

### HORACIO QUIROGA



Nació el 31 de diciembre de 1878 en la ciudad de **Salto (Uruguay)**, murió el 19 de febrero de 1937 **Buenos Aires (Argentina)**. Fue el segundo hijo de Prudencio Quiroga y Pastora Forteza, quienes le dieron por nombre Horacio Silvestre Quiroga Forteza.

Hizo sus estudios en Montevideo, capital de Uruguay hasta terminar el colegio secundario, desde muy joven demostró interés por la literatura, la química, la fotografía, la mecánica, el ciclismo y la vida de campo. A esa temprana edad fundó la Sociedad de Ciclismo de Salto.

En 1902 fue a vivir con una de sus hermanas en Buenos Aires, allí fue un profesional, su cuñado lo inició en la pedagogía, consiguiéndole trabajo como maestro en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

Al regresar a Buenos Aires, Quiroga se apegó a la narración breve con pasión y energía. Fue así que en 1904 publicó el notable libro de relatos El crimen de otro.

Durante dos años Quiroga trabajó en multitud de cuentos, muchos de ellos de terror rural, pero otros en forma de buenas historias para niños pobladas de animales que hablan y piensan.

En 1908 enamorado de Ana María Cires—, le dedicó su primera novela, titulada Historia de un amor turbio. En 1911 fue nombrado Juez de paz

En 1918 apareció el celebrado Cuentos de la selva, colección de relatos infantiles protagonizados por animales y ambientados en la selva misionera. Son cuentos que, como las fábulas, necesitan alcanzar una moraleja, a la vez que tienen unos valores morales. Horacio Quiroga pasó muchos años de su vida yendo en Misiones a la selva, esto influyó para que el escribiera estos relatos, llenos de fantasía, humor y ternura.

Cuentos que Quiroga compuso primero para sus hijos y que luego se convirtieron en un clásico de la literatura infantil mundial. (El libro de la selva contiene: «La tortuga gigante», «Las medias de los flamencos», «El loro pelado», «La guerra de los yacarés»,

«La gama ciega», «Historia de dos cachorros de coatí y de dos cachorros de hombre»,

«El paso de Yabebirí», «La abeja haragana»).

En octubre de 1925 le realizaron una entrevista donde dijo: –escribo porque me gusta. Se podría decir que soy un escritor literario. Más específicamente un cuentista. También soy periodista y mi actividad como diplomático también me obligó a escribir

bastante. –las cosas que me motivan para escribir son, por ejemplo, los lugares donde vivo. Los relatos para niños Cuentos de la Selva, fueron basados en las selvas de Misiones. Como a todo escritor, las anécdotas personales son motivos para escribirl.

Entre sus obras están: Los arrecifes de coral, El crimen del otro, Los perseguidos, Historia de un amor turbio, Cuentos de amor de locura y de muerte, Cuentos de la selva, El salvaje, Las sacrificadas, Anaconda, El desierto, Los desterrados, Pasado amor, Suelo natal, Más allá.

Después de leer acerca de Horacio Quiroga los estudiantes completaran la siguiente ficha para que les permita conocer alguna información de la biografía del autor del cuento -la abeja haragana.

**Ficha: biografía**

Nombre del autor: \_\_\_\_\_



Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Donde vivió: \_\_\_\_\_

Donde estudio: \_\_\_\_\_

Características sobresalientes de sus libros: \_\_\_\_\_ Algunos títulos de sus libros: \_\_\_\_\_

Para quien escribió sus libros y con qué propósito: \_\_\_\_\_ Por  
qué crees que se interesó en escribir cuentos: \_\_\_\_\_ Que  
te llamo más la atención acerca de su vida: \_\_\_\_\_

Vamos a leer el cuento para descubrir en él, quién lo escribió y quién lo está contando.

Se realizarán las siguientes preguntas a los estudiantes:

¿Para quién se escribiría este cuento y por qué? (Se da la palabra a los estudiantes para que se expresen).

¿Cuál será la diferencia entre el que narra el cuento y el que lo escribe? (Se da la palabra a los estudiantes).

\*Se organiza con los estudiantes una representación de roles (escritor y público). En grupos; cada uno escoge un tema; por ejemplo: animales que se alimenten de flores, valor de la colaboración, productos derivados de animales... estimulando la creatividad para hacer un relato inventado, luego los estudiantes con los roles asignados, dramatizarán sus trabajos escritos para identificar la diferencia entre el escritor y a quién va dirigido el texto.

### **Cierre:**

En las tabletas observaremos dos cuentos muy cortos, donde identificaremos el autor y el destinatario; luego en un cuadro comparativo, hacer la diferencia entre el escritor del cuento y para quién se escribe, así verificar que reconozcan al escritor y al destinatario.

<b>Título del cuento</b>	<b>Autor</b>	<b>Destinatario</b>
La abeja haragana		
Los tres cerditos		
chigüiro		

**SESIÓN N° 4**  
**Plano de la narración**

**OBJETIVO:**

Reconocer en un texto narrativo quien es el narrador, sus funciones y el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

**Apertura:**

Se proyectará un audio cuento -PINOCHO||, a partir de este se recordará lo que aprendimos en la sesión anterior (autor, propósito y destinatario) luego haremos preguntas para identificar los conocimientos previos sobre lo que hace el narrador, la voz del narrador, la voz del personaje como:

¿Dónde interviene el narrador?, ¿Dónde interviene el personaje?, ¿Qué hará el narrador en el cuento?

**Desarrollo:**

Se observará por medio de una noticia los tipos de narrador (testigo, protagonista) y los compararemos con el narrador (omnisciente) del cuento de -PINOCHO. El propósito es que durante la observación de los videos se irá haciendo énfasis en el aprendizaje de los tipos de narrador.

Luego en tres grupos cada uno de estos verán un video de los cuentos de Keiko Kasza donde a cada grupo le corresponderá identificar el tipo de narrador y que elementos permite identificarlo; a un grupo le corresponderá el cuento -cuando el elefante camina, (narrador testigo), el grupo dos -mi día de suerte (narrador omnisciente) y el otro -el tigre y el ratón (narrador protagonista). cada grupo socializara el tipo de narrador y como lo identificaron

\*Después se leerá el cuento -la abeja haragana para identificar las intervenciones dichas por el narrador y los personajes. Los estudiantes estarán ubicados en grupos, se recordará que las abejas trabajan en equipo y así como ellas vamos a trabajar en equipo para que los niños que leen mejor trabajen con los que no leen muy bien y se colaboren entre sí, donde cada uno tendrá su propio texto, en él subrayara con diferentes colores lo que dice cada uno de los personajes que intervienen en el texto: señalaran con el color rojo las intervenciones del narrador, con amarillo la abeja haragana, con verde la serpiente y con naranjado las guardianas. También identificarán el tipo de narrador de este texto.

\*cada uno señalará en el texto las marcas textuales encerrando con un lápiz todo lo que no sea letras, palabras o dibujos.

\*se analizará con los estudiantes la función que cumplen estas marcas, (dos puntos, el guion, punto aparte, signos de admiración, signos de interrogación) se les preguntara para que creen que sirven y por qué están allí; según las respuestas se aclararán lo que significa cada una de estas marcas textuales dentro del texto.

Por medio de una dramatización reconocerán como pueden expresar por escrito los signos de puntuación: inicialmente los estudiantes formaran dos grupos; un grupo jugara por diez minutos en la cancha y el otro grupo observará las expresiones que irán diciendo los compañeros durante el juego. Luego en el salón de clases estos dramatizaran el juego utilizando las expresiones que observaron y escucharon de sus compañeros. Se les preguntará a los estudiantes ¿Como haría un autor para escribir estas expresiones? ¿Qué signos utilizara? ¿En qué momento deberá utilizarlos?

Se le entregará a cada estudiante una oración la cual estará también ubicada en el tablero, la docente leerá con buena entonación de acuerdo a la expresión dada. Los signos a trabajar estarán en fichas grandes los cuales ubicarán correctamente en la

oración.

\*¿Por qué me empujas?

\*¿Me prestas el borrador, por favor?

\*¡Vamos a jugar!

\*¡ay! me aporreo

\*¡Cállate!

\*Mambrú le contesto: - mi secreto es muy sencillo

\*Ella dijo: - estoy decidida a ir contigo

En parejas escogerán una parte del cuento y cada grupo la leerá con la entonación adecuada de acuerdo a los signos de demarcación que allí se encuentren. Aclarando que los diálogos tienen una intensión la cual expresan: preguntas, sorpresas, ordenes, enojo, etc. y que a los signos hay que darles una interpretación.

\*En el siguiente ejercicio identificarán que emoción expresa la frase inicial:

Lee estas frases con los signos de exclamación del cuento -la abeja haragana. Marca que tipo de emoción están expresando:

**¡Uno de estos días lo voy a hacer!**

Despreocupación

Alegría

Enojo

**— ¡Yo quiero entrar!**

Preocupación

Ruego

Entusiasmo

**¡Ay, mi Dios!**

Angustia

Enojo

Sorpresa

**¡Fíjate bien, con atención!**

Orden

Tristeza

Ruego

Se formarán equipos de trabajo de estudiantes de grados superiores con los de grados inferiores, en el prado de la sede, donde realizaremos acciones que les permitan identificar el tiempo presente

(me siento, toco el prado, observo las montañas, escucho

los pájaros, etc.) al mismo tiempo lo deberán ir consignando en el cuaderno; luego en el salón se hará un conversatorio de cómo se escribirían estas oraciones en pasado y en futuro.

Después de ver un video para aprender sobre los poemas, a nivel grupal se construirá un poema con las oraciones anteriores en tiempo futuro, posteriormente lo recitarán y luego lo harán en forma de canción.

\*Los estudiantes contarán experiencias vividas con serpientes, de las cuales inventaremos un relato entre todos, luego que tengamos construido el relato se les pedirá a los niños que lo cuenten como si hace tiempo hubiera pasado, después que lo narren como si estuviera pasando (presente) y después como si fuera a pasar (futuro). Esto con el fin de que aprendan los tiempos en que se puede narrar una historia

\*Se les mostrará el cuento –el estofado del loboll en video para que ellos observen y escuchen como lo cuentan, con el propósito de resaltar el tiempo en el que se narra. En este sentido se les pide a los estudiantes que identifiquen si esa historia ya pasó, está pasando, o va a pasar. Luego explicaran como se dieron cuenta de ello.

\* Cada estudiante leerá el texto para determinar en qué tiempo está contada la historia –la abeja haraganall. Luego contarán como lo identificaron.

### **Cierre:**

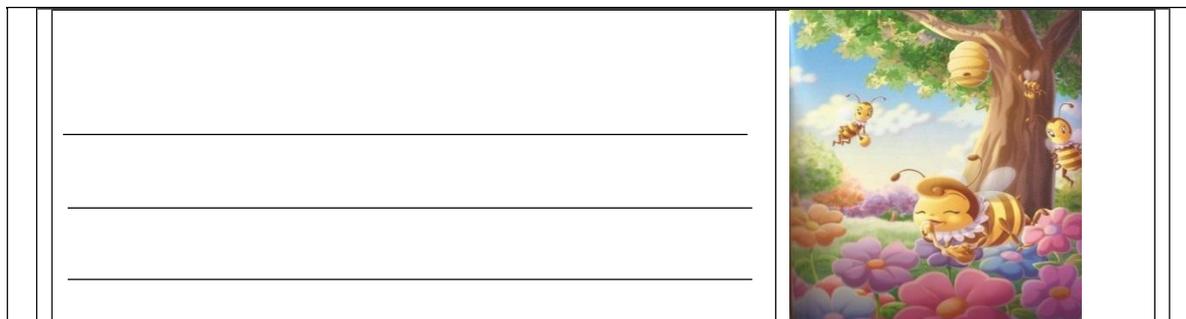
Con todos los estudiantes elaboraremos unas mascarás que representen los personajes. La docente lleva escrito la palabra narrador y los nombres de los personajes del cuento

–la abeja haraganall, se unirán por grupos según el rol que les corresponda, cada niño y niña irán ubicando el diálogo en el texto para que lo interpreten con sus respectivas voces (un niño hará la voz del narrador, los demás la de los personajes). Esta actividad permitirá que los estudiantes puedan diferenciar narrador y personajes y el papel que juega cada uno en el cuento.

Se formarán cuatro grupos a los cuales se les entregará varios papeles con oraciones, deberán elegir la oración y ubicarla correctamente según lo que indique la imagen que estará expuesta en un lugar visible.

Ubica el fragmento donde hable la abeja según la imagen

<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Ubica el fragmento donde hable la serpiente según la imagen</p>	
<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Ubica el fragmento donde hable las abejas guardianas según la imagen</p>	
<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Ubica el fragmento donde habla el narrador según la imagen</p>	



\*Se entregará por parejas tres poemas (con diferentes tiempos verbales) donde deberán leer y reconocer en que tiempo verbal (presente, pasado, futuro) están escritos.



### EL BARQUITO DE PAPEL

Con la mitad de un periódico Haré un barco de papel.

En la fuente de mi casa Lo haré navegar muy bien  
 Mi hermana con su abanico Soplará y  
 soplará sobre él

¡buen viaje, buen viaje!

Tendrá mi barquito de papel

Para esta parte de la sesión también se tiene planeada una autoevaluación que consta de llenar una tabla como se muestra a continuación:

¿Qué sabíamos?	¿Qué sabemos?	¿Cómo lo aprendimos?

## SESIÓN N° 5

### Plano de la historia

#### OBJETIVO:

Reconocer los elementos que conforman el plano de la historia (personajes y sus características psicológicas, el tiempo en que dura la historia, acciones y sus propósitos).

#### Apertura:

Con anterioridad se les pide a los estudiantes que traigan una foto al aula de clase; de cuando eran bebés, otra de cinco años, otra con la edad que tienen; en casa preguntaran a sus padres como eran en estas edades. Ya en clase cada uno socializará a sus compañeros que hacían en cada una de esas etapas. Con el propósito de reconocer los cambios y las diferentes características que puede tener un personaje en una historia. Los estudiantes socializaran contando que características físicas presentaban en esas etapas (piel suave, pequeños, etc), como también las características psicológicas (dormilones, llorones, frágiles, curiosos, etc), luego de hablar de sus características, la docente les dirá que así como ellos tienen características, también los personajes de la historia de la abeja haragana las tienen tanto físicas como psicológicas y se les preguntará ¿Cuáles características tiene la abeja haragana?, ¿Cuáles características creen que tiene las abejas guardianas?, ¿Cuáles son las características que identifican la serpiente?

#### Desarrollo:

Después de conversar con los estudiantes sobre las características que ellos creen que tienen los personajes, leeremos el cuento para identificar las características y se les dirá que lo vamos a representar con títeres. Para ello construiremos unos títeres de cartulina (abeja, abejas guardianas y serpiente) y se les entregará un texto instructivo que los guíara en el proceso, aprovecharemos este momento para reconocer que son los textos

instructivos y la diferencia de este con los textos narrativos, luego en grupos harán la representación de los personajes teniendo en cuenta su característica psicológica en una obra de títeres.

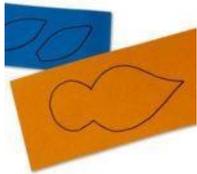
### Instrucciones para hacer una abeja

#### Materiales:

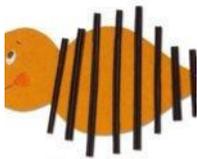
Cartulina amarilla o naranjada, negra y blanca Lana o palos planos de helado  
Lápices de colores Pegamento

#### Perforadora Tijeras **Instrucciones:**

1. Dibuja la silueta de la abeja sobre el cartón amarillo o anaranjado. Sus alas las dibujas en la cartulina blanca.



2. Luego recorta las piezas
3. Haz los ojos y la boca de la abeja con los lápices de colores
4. Recorta tiras de cartulina negra sobre el cuerpo de la abeja. No te preocupes si te pasas, lo que sobra puedes recortarlo al final



5. Delinea las alas en la cartulina blanca
6. Recorta y pega las alas de la abeja
7. Delinea las antenas en cartulina negra
8. Recorta y las pegas en la cabeza de la abeja

9. Si quieres colgar tu abeja debes hacer un orificio en el cuerpo e introducir un hilo de lana  
 e insertar un palito plano para m

### Instrucciones para hacer una serpiente

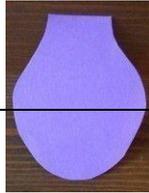
#### Materiales:

Cartulina verde, amarilla y blanca Lápiz  
 Marcador negro Tijeras  
 Regla Colbón  
 Palitos de helado



#### Instrucciones

1. Dibujamos en la cartulina verde la cabeza de la serpiente, que deberá tener un pequeño rectángulo en su parte posterior a modo de cuello, que utilizaremos como solapa para unir al cuerpo.



2. Marcamos el patrón de la cabeza en la cartulina y recortamos.
3. Hacemos un pequeño corte justo a la mitad del ancho del cuello o rectángulo posterior.

4. Unimos con pegamento una pieza con la otra.
5. Dibujamos los ojos en la cartulina blanca y recortamos; con el marcador negro pintamos la pupila en su interior.
6. Pegamos los ojos
7. Pintamos los orificios de la nariz con el marcador negro.



8. Cortamos dos tiras de cartulina de diferente verde y amarillo de: 1,5 cm de ancho por 50 cm de largo.
9. Unimos dos de los extremos de las tiras de cartulina, formando un ángulo de 90 grados y los pegamos.
10. Doblamos poco a poco, una tira sobre la otra, formando pequeños cuadrados.



11. Cuando hemos terminado de entrelazar las dos tiras de cartulina, pegamos los otros dos extremos.
12. Pegamos las tiras entrelazadas a la cabeza de la serpiente.



13. En los extremos le pegamos los palitos planos para poder manipularla.

Luego de representar y reconocer las características de los personajes, vamos a conocer las características de las abejas y las serpientes en la realidad. Para conocer las características

de las abejas investigaremos con un experto en abejas (apicultor), pero antes nos tendremos que preparar con las preguntas, por lo cual diseñaremos una entrevista entre todos, donde haremos preguntas que permitan conocer sobre las características físicas y psicológicas, los roles que ejercen dentro de la colmena, como trabajan colaborativamente, el motivo que está llevando a que estén extinguiéndose además de otras inquietudes que surjan a nivel grupal, se ordenaran las preguntas y cada estudiante elegirá dos o tres, para que todos participen en la entrevista.

Después de diseñar la entrevista nos organizaremos en círculo para poder interactuar con el apicultor de manera más cercana. Cada estudiante le hará al apicultor las preguntas correspondientes en forma clara y ordenada.

Posteriormente dialogaremos sobre cómo se sintieron, los aprendizajes de esta visita y las conclusiones sobre la actividad.

Con los aprendizajes obtenidos identifican las características de las abejas reales para compararlas con la abeja del cuento; para ello formaran parejas y realizaran el siguiente cuadro comparativo, donde diferenciaran además de las características, el lugar donde viven, su alimento y comunicación.

#### CUADRO COMPARATIVO

<p style="text-align: center;"><b>LA ABEJA HARAGANA</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>ABEJA REAL</b></p> 
<p>¿Cómo físicamente? _____</p>	<p>es ¿Cómo es físicamente? _____</p>
<p>¿Cómo es su forma de ser? _____</p> <p>_____</p>	<p>¿Cómo es su forma de ser? _____</p> <p>_____</p>
<p>¿Dónde vive? _____</p>	<p>¿Dónde vive? _____</p>

<p>_____</p> <p>¿De qué se alimenta? _____</p>	<p>_____</p> <p>¿De qué se alimenta? _____</p>
--	--

¿Cómo se comunican? _____ _____	¿Cómo se comunican? _____ _____
¿Cómo se defiende de sus enemigos? _____	¿Cómo se defiende de sus enemigos? _____

Seguidamente haremos la socialización de las respuestas y la docente hará las aclaraciones necesarias. Después de identificar las características de las abejas se les preguntará a los estudiantes donde o cómo podemos investigar sobre las serpientes (libros, páginas de internet, documentales, etc) ya que en el municipio no hay expertos en este tema.

Se formarán tres grupos los cuales consultaran sobre las serpientes temas como: características físicas, como se comportan, donde viven, de qué manera se comunican, de que se alimentan. Luego haremos una socialización, para hablar y discutir sobre las investigaciones que realizaron. Seguidamente nombraremos las características identificadas de las serpientes en la realidad y realizaremos en parejas un cuadro comparativo para reconocer las características del personaje y las características de las serpientes en la realidad como también el lugar donde viven, su alimento y comunicación

#### CUADRO COMPARATIVO

##### PERSONAJE SERPIENTE



##### ANIMAL SERPIENTE



<p>¿Cómo físicamente? _____ es</p> <p>_____</p> <p>¿Cómo es su forma de ser? _____</p>	<p>¿Cómo físicamente? _____ es</p> <p>_____</p> <p>¿Cómo es su forma de ser? _____</p>
--	--

¿Dónde vive? _____ _____	¿Dónde vive? _____ _____
¿De qué se alimenta? _____ _____	¿De qué se alimenta? _____ _____
¿Cómo se comunican? _____ _____	¿Cómo se comunican? _____ _____
¿Cómo se defiende de sus enemigos? _____	¿Cómo se defiende de sus enemigos? _____

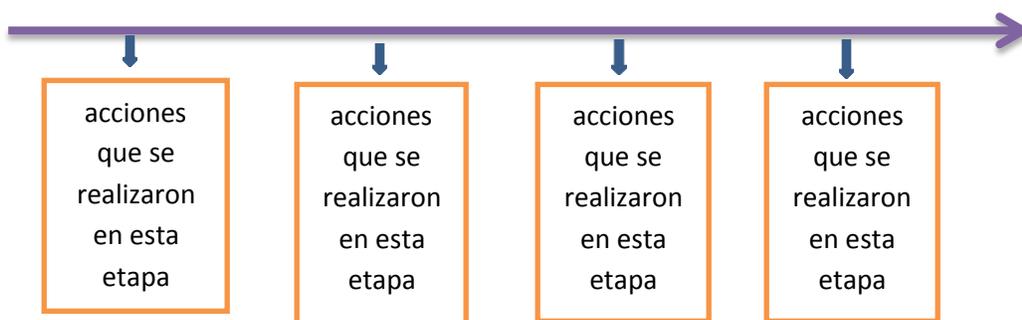
<b>Personajes</b>	<b>Características físicas</b>	<b>Características psicológicas (emociones, sentimientos, gustos)</b>
Abeja haragana		
Abejas guardianas		
Serpiente		

Al terminar la ficha cada pareja saldrá a socializar las respuestas, la docente intervendrá si es necesario haciendo las aclaraciones pertinentes. Luego se irá completando en un cuadro con la ayuda de todos para profundizar más sobre las intenciones, y sentimientos de cada personaje para ello se formularan preguntas orientadoras: ¿Cómo se sentía la abeja al inicio de la historia?, ¿Qué pensaría la abeja cuando le llamaron la atención por primera vez?, ¿Que sintió cuando la expulsaron de la colmena?, ¿Que sintió cuando se encontró con la serpiente?, ¿Que sentiría cuando la serpiente dijo que quitaría del mundo a un mal vicho?, ¿Que sintió cuando le toco dormir al lado de la serpiente?, ¿Qué pensaría cuando pudo escapar de la serpiente?, ¿Que sentirían las abejas guardianas cuando la haragana no traía nada a la colmena?, ¿Que sentirían las guardianas cuando la expulsaron y qué pensarían?, ¿Que pensaron las guardianas cuando la haragana regreso después de la lección? ¿Qué sentiría la serpiente cuando se encontró frente a la abeja?, ¿Que sintió la serpiente cuando la abeja le dijo que los hombres sabían de justicia?, ¿Qué sentiría la serpiente cuando la abeja le ganó?, ¿Que sentía la serpiente cuando durmió al lado de la abeja?, ¿Que sentiría la serpiente cuando tuvo que cumplir lo que prometió? Después de hablar con relación e estas preguntas llenaremos entre todos, el siguiente cuadro.

Posteriormente se dialogará con los estudiantes sobre los acontecimientos que transcurren en la historia, recordando las acciones que realiza la abeja y que la llevan a convertirse en una abeja responsable y trabajadora. Esta actividad se orientará con preguntas: ¿Cómo era la abeja al inicio?, ¿en la historia vieron que la abeja tuvo algún cambio?, ¿en qué momento se vio el cambio?, ¿Cómo saben que cambio?

Al terminar la conversación, cada estudiante hará la lectura del cuento para prestar atención donde se evidencia las acciones que realiza los personajes, señalarán con lápiz las partes que encuentren como actuaban al iniciar el cuento, durante y al final de la historia cada uno de los personajes.

Al finalizar la actividad anterior, los estudiantes se organizarán en tres grupos, se les entregará unas fichas con las siguientes frases sobre las acciones de la abeja (la abeja salía y entraba a la colmena sin llevar el néctar, la abeja no cumplía lo que prometía y fue expulsada de la colmena, rodo a una cueva, se encontró una serpiente que se la quería comer y fue astuta para salvar su vida y aprendió una lección que hizo que se volviera responsable, trabajadora y apreciara su colmena) estas las ubicarán en orden, en el siguiente esquema que estará hecho en una cartulina.



Después de ubicar las fichas cada grupo elijará un representante, quien con sus propias palabras dirá el orden de las acciones.

Para profundizar en este aspecto, a cada estudiante se le entregará una historieta del cuento la abeja haragana recortada para que ellos organicen la secuencia de las acciones y deberán escribirle a cada imagen la actitud que allí se ve reflejada (se hará la diferencia entre texto narrativo cuento e historieta). La docente irá realizando las explicaciones necesarias durante la actividad.





Finalizada la actividad los grupos expondrán sus trabajos y se harán las aclaraciones necesarias.

Luego hablaremos sobre el tiempo que se demoró la historia desde el inicio hasta el final haciendo preguntas como: ¿Cuántos días paso al transcurrir esta historia?, ¿En qué momentos sucedió la historia, en la mañana, en la tarde, en la noche?, ¿En qué mes sucedió? Después de hablar sobre lo que ellos consideran del tiempo que transcurrió en la historia, la docente les contara que, así como nosotros realizamos actividades durante el día y durante varios días, también nuestra historia se desarrolla en varios momentos, tomaremos como ejemplo las actividades que hacen durante cada día de la semana, haciendo énfasis en los días de estudio y acciones que realizan los fines de semana.

Después de esta actividad se leerá el cuento con el propósito de reconocer los momentos específicos (una mañana del primer día, la noche del segundo día, el atardecer y la noche del tercer día, la mañana soleada del cuarto día) que se desarrollaron dentro del cuento. Luego se les dirá a los estudiantes que diseñaremos en cartulina los momentos en que se desarrolló la historia, para ello formaremos grupos para trabajar en equipo repartiéndonos roles al igual de cómo trabajan las abejas; unos harán el papel de organizadoras de material, otras harán el papel de ayudar con los dibujos, otras con los recortes y otras pintaran, realizarán los escenarios de estos momentos en cartulina utilizando vinilos, papel silueta, colbón y le escribirán encima de cada escenario el número de día o momento representativo y con los títeres que realizamos anteriormente representaran la historia según los momentos dibujados para tener mejor claridad.

**CIERRE:**

A cada estudiante se le entregará una ficha donde dibujará una carita feliz si logro comprender el propósito de las actividades y una triste si no lo logro:

<b>Dibuja una carita feliz si cumpliste con el propósito del enunciado o una triste si no lo cumpliste</b>		
	<b>Carita feliz</b>	<b>Carita triste</b>
Reconozco las características de los personajes		
Identifico las acciones que se realizaron los personajes en el en el cuento		
Colabore con el diseño de las preguntas para la entrevista		
Participo en la socialización de manera respetuosa		
Reconozco cuantos días duró la historia		
Entendí la diferencia entre el cuento y la historieta		
Diferencio el texto instructivo del cuento		
Ubique el material utilizado en el lugar correspondiente		
Participo activamente en las representaciones		

Después socializaremos cuales caritas tenemos alegres y cuantas tristes dialogaremos sobre la razón por la cual se colocaron caritas tristes si las hay y buscaremos la solución para volverla alegre.

SESIÓN N° 6

**Plano del relato**

**OBJETIVO:**

Identificar los elementos que constituyen el plano del relato (estado inicial, fuerza de transformación, estado final de la historia).

## Apertura:

\*Para introducir a los estudiantes en esta sesión realizaremos un relato grupal donde cada uno aportará una parte de la historia. Empezarán nombrando los animales que tienen en sus viviendas con sus características, los cuales serán utilizados como los personajes, el lugar de la historia será su propio contexto. Los estudiantes estarán ubicados en círculo, la docente iniciará el relato de la historia, luego dará la palabra en orden a cada uno para que la continúen; cuando el relato este contado por la mitad del grupo, la docente intervendrá indagando que problema o dificultad puede suceder en ese momento de la historia para que en el relato se genere un conflicto y que lo sigan relatando hasta que los últimos estudiantes concluyan un final.

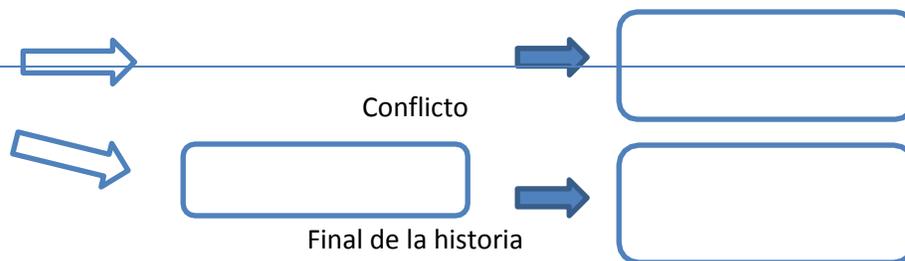
\*Para identificar los conocimientos previos se indagará sobre la estructura del cuento que se acabó de inventar: ¿Cuál sería el inicio de la historia que inventamos?, ¿cuál será el conflicto?, ¿qué hicieron los personajes para darle solución al conflicto?, ¿cómo terminó la historia?, ¿qué es una transformación?, ¿en la historia la vieron?, ¿en qué momento?, ¿cómo saben que algo cambió?

## Desarrollo:

\*Tomando como ejemplo el cuento inventado por todos los estudiantes; se realizará un esquema donde explicaremos con más detalle cómo está conformada la estructura del cuento; para esta actividad los estudiantes dibujaran y recortaran los personajes con sus acciones, como también dibujaran los personajes al inicio y al final de la historia, y el lugar donde se desarrolla el cuento; además escribirán en fichas las siguientes palabras: inicio del cuento, conflicto, final de la historia.

Después de estar listo el material ubicaran los elementos recortados para formar el esquema correctamente, la docente irá guiando el proceso y explicando donde va ubicada la situación que origina la historia inventada (estado inicial), donde deben pegar los dibujos que representan las acciones que hacen que cambie el estado inicial (fuerza de transformación) y donde van ubicados los que corresponden al estado final.

Inicio del cuento  
Título del cuento inventado por los estudiantes



Después de construir el esquema elegirán un representante el cual explicará con sus propias palabras la actividad realizada.

\*Seguidamente los estudiantes se alternarán para leer el cuento -la abeja haraganall nuevamente con el propósito de identificar el inicio del cuento, el conflicto y el final de la historia; con color café encerrarán los párrafos que indiquen el inicio de la historia, con morado encerraran los párrafos que estén relacionados con el conflicto de los personajes y con color azul encerraran la parte que indica el final del cuento. Para profundizar en este aspecto se les entregará las siguientes escenas en desorden, los estudiantes deberán observar las imágenes y ordenarlas numéricamente de acuerdo a lo que sucede en el cuento, debajo de cada imagen deberán escribir a que parte del cuento corresponde (inicio del cuento, conflicto, final del cuento).

Inicio

Conflicto

Estado final

Dentro de los cuadritos escribe 1,2 y 3 ordenando lo que pasó en el cuento y sobre las líneas escribe a que parte de la estructura del cuento corresponde:



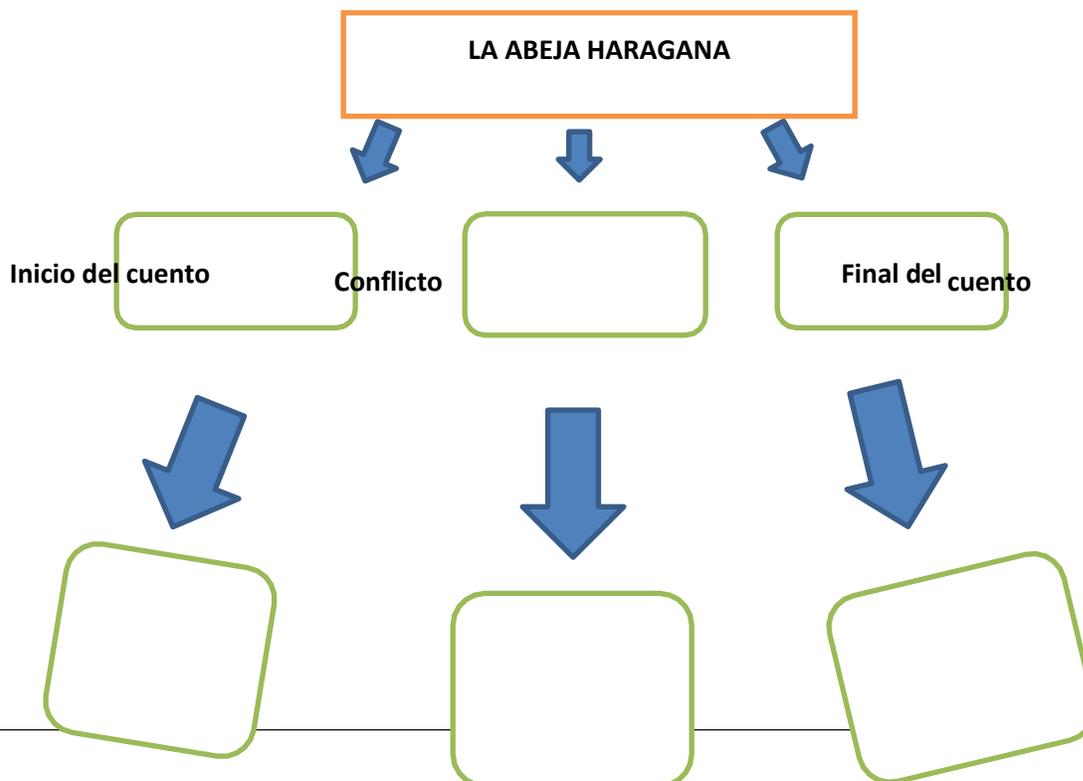
\_\_\_\_\_








\*En el siguiente esquema deberán escribir con sus propias palabras la estructura del cuento:



Con los estudiantes se formarán tres grupos, a un grupo se le asignara la parte correspondiente al inicio del cuento, otro grupo el conflicto y el otro tendrá el final; para que re- narren la parte que le corresponde.

Cierre:

Se terminará la sesión realizando las siguientes preguntas:

¿Qué aprendió en esta sesión?	¿Qué fue lo que más le gusto?	¿Qué fue lo que más se le dificultó?

Por último, cada estudiante socializara las respuestas ante los compañeros.

#### SESIÓN N° 7

**Cierre de la SD Objetivo:** Reconstruir el cuento por medio de un dramatizado

**Apertura:** Se les contara a los estudiantes que se va a realizar en esta sesión. Donde cada uno interpretara un personaje del cuento para dramatizarlo y presentarlo a los padres de familia teniendo en cuenta la utilización de todos los elementos aprendidos en la SD.

Desarrollo:

Cada estudiante elegirá un rol, donde un estudiante hará de narrador, otro de abeja haragana, otros de abejas guardianas y otro de serpiente. Se ubicarán como escenarios el material realizado en la sesión 5. La docente guiara a los estudiantes en los diferentes ensayos de la dramatización.

Los estudiantes elaborarán las invitaciones en forma de abeja para que los padres de familia asistan y observen el trabajo realizado durante la SD.

**Cierre:** presentación de la dramatización a los padres de familia

**SESIÓN N° 8****Fase de evaluación****OBJETIVO:**

Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje alcanzados en la implementación de la secuencia didáctica.

La evaluación de la secuencia didáctica se realizó durante el proceso de la misma, desde el inicio hasta el final con base en el logro de los objetivos de las sesiones, por medio de actividades como: trabajo en equipo, exposiciones, participación activa, preguntas directas; las cuales se realizaron por medio de procesos de autoevaluación y coevaluación.

Para reflexionar sobre los procesos y aprendizajes alcanzados en la SD. Se invitara a los estudiantes a un conversatorio de abejitas en una zona verde cerca de la sede donde dialogaremos acerca de la importancia de la secuencia didáctica para sus aprendizajes, orientaremos la conversación con preguntas como: ¿Les gusto la forma como trabajamos la SD?, ¿Les pareció importante lo que aprendieron?, ¿Qué actividades les llamo más la atención?, ¿Qué otras cosas podemos hacer para aprender?, ¿Con cuál actividad aprendí con facilidad?, ¿Qué debemos mejorar y que vamos hacer para mejorarlo?, ¿Qué fue lo que más nos gustó?, ¿Qué fue lo que menos nos gustó?. Durante el conversatorio se compartirá un refrigerio y se agradecerá a los niños por su atención, participación y compromiso en el desarrollo de la SD.

*Anexo 4. Cuento para el Pos-Test Las medias de los flamencos*  
**Horacio Quiroga**

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y a los sapos, a los flamencos, y a los caimanes y a los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río los pescados estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola.

Los caimanes, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de plátanos. Los sapos se habían pegado escamas de pescado en todo el cuerpo, y caminaban meneándose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los pescados les gritaban haciéndoles burla.

Las ranas se habían perfumado todo el cuerpo, y caminaban en dos pies. Además, cada una llevaba colgada, como un farolito, una luciérnaga que se balanceaba.

Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras. Todas, sin excepción, estaban vestidas con traje de bailarina, del mismo color de cada víbora. Las víboras coloradas llevaban una faldita colorada; las verdes, una faldita verde; y las amarillas, una faldita amarilla.

Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas falditas rojas, blancas y negras, y bailaban como serpentinatas. Cuando las víboras danzaban y daban vueltas apoyadas en la punta de la cola, todos los invitados aplaudían como locos.

Solo los flamencos, que entonces tenían las patas blancas, y tienen ahora como antes la nariz muy gruesa y torcida, estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia no había sabido cómo adornarse. Envidiaban el traje de todos, y sobre todo el de las víboras de coral. Cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coqueteando y haciendo mover las faldas, los flamencos se morían de envidia.

Un flamenco dijo entonces:

-Yo sé lo que vamos a hacer. Vamos a ponernos medias rojas, blancas y negras, y las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

Y levantando todos juntos el vuelo, cruzaron el río y fueron a golpear en un almacén del pueblo.

-¡Tan-tan! -pegaron con las patas.

-¿Quién es? -respondió el almacenero.

-Somos los flamencos. ¿Tienes medias rojas, blancas y negras?

-No, no hay -contestó el almacenero-. ¿Están locos? En ninguna parte van a encontrar medias así. Los flamencos fueron entonces a otro almacén.

-¡Tan-tan! ¿Tienes medias rojas, blancas y negras? El almacenero contestó:

-¿Cómo dice? ¿Rojas, blancas y negras? No hay medias así en ninguna parte. Ustedes están locos. ¿Quiénes son?

-Somos los flamencos --respondieron ellos. Y el hombre dijo:

-Entonces son con seguridad flamencos locos. Fueron a otro almacén.

-¡Tan-tan! ¿Tienes medias rojas, blancas y negras? El almacenero gritó:

-¿De qué color? ¿Rojas, blancas y negras? Solamente a pájaros narigudos como ustedes se les ocurren pedir medias así. ¡Váyanse enseguida!

Y el hombre los echó con la escoba.

Los flamencos recorrieron así todos los almacenes, y de todas partes los echaban por locos. Entonces un armadillo, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos y les dijo, haciéndoles un gran saludo:

-¡Buenas noches, señores flamencos! Yo sé lo que ustedes buscan. No van a encontrar medias así en ningún almacén. Mi cuñada, la lechuza, tiene medias así. Pídanse las, y ella les va a dar las medias rojas, blancas y negras.

Los flamencos le dieron las gracias, y se fueron volando a la cueva de la lechuza. Y le dijeron:

-¡Buenas noches, lechuza! Venimos a pedirte las medias rojas, blancas y negras. Hoy es el gran baile de las víboras, y si nos ponemos esas medias, las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

-¡Con mucho gusto! -respondió la lechuza-. Esperen un segundo, y vuelvo enseguida.

Y echando a volar, dejó solos a los flamencos; y al rato volvió con las medias. Pero no eran medias, sino cueros de víboras de coral, lindísimos cueros recién sacados a las víboras que la lechuza había cazado.

-Aquí están las medias -les dijo la lechuza-. No se preocupen de nada, sino de una sola cosa: bailen toda la noche, bailen sin parar un momento, bailen de costado, de pico, de cabeza, como ustedes quieran; pero no paren un momento, porque en vez de bailar van entonces a llorar.

Pero los flamencos, como son tan tontos, no comprendían bien qué gran peligro había para ellos en eso, y locos de alegría se pusieron los cueros de las víboras de coral, como medias, metiendo las patas dentro de los cueros, que eran como tubos. Y muy contentos se fueron volando al baile.

Cuando vieron a los flamencos con sus hermosísimas medias, todos les tuvieron envidia. Las víboras querían bailar con ellos, únicamente, y como los flamencos no dejaban un instante de mover las patas, las víboras no podían ver bien de qué estaban hechas aquellas preciosas medias.

Pero poco a poco, sin embargo, las víboras comenzaron a desconfiar. Cuando los flamencos pasaban bailando al lado de ellas se agachaban hasta el suelo para ver bien.

Las víboras de coral, sobre todo, estaban muy inquietas. No apartaban la vista de las medias, y se agachaban también tratando de tocar con la lengua las patas de los flamencos, porque la lengua de las víboras es como la mano de las personas. Pero los flamencos bailaban y bailaban sin cesar, aunque estaban cansadísimos y ya no podían más.

Las víboras de coral, que conocieron esto, pidieron enseguida a las ranas sus farolitos, que eran bichitos de luz, y esperaron todas juntas a que los flamencos se cayeran de cansados.

Efectivamente, un minuto después, un flamenco, que ya no podía más, tropezó con caimán, se tambaleó y cayó de costado. Enseguida las víboras de coral corrieron con sus farolitos, y alumbraron bien las patas del flamenco. Y vieron qué eran aquellas medias, y lanzaron un silbido que se oyó desde la otra orilla del río.

-¡No son medias! -gritaron las víboras-. ¡Sabemos lo que es! ¡Nos han engañado! ¡Los flamencos han matado a nuestras hermanas y se han puesto sus cueros como medias! ¡Las medias que tienen son de víboras de coral!

Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola pata. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscos las medias. Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran.

Los flamencos, locos de dolor, saltaban de un lado para otro, sin que las víboras de coral se desenroscaran de sus patas. Hasta que al fin, viendo que ya no quedaba un solo pedazo de media, las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las faldas de sus trajes de baile.

Además, las víboras de coral estaban seguras de que los flamencos iban a morir, porque la mitad, por lo menos, de las víboras de coral que los habían mordido eran venenosas.

Pero los flamencos no murieron. Corrieron a echarse al agua, sintiendo un grandísimo dolor. Gritaban de dolor, y sus patas, que eran blancas, estaban entonces coloradas por el veneno de las víboras. Pasaron días y días y siempre sentían terrible ardor en las patas, y las tenían siempre de color de sangre, porque estaban envenenadas.

Hace de esto muchísimo tiempo. Y ahora todavía están los flamencos casi todo el día con sus patas coloradas metidas en el agua, tratando de calmar el ardor que sienten en ellas.

A veces se apartan de la orilla, y dan unos pasos por tierra, para ver cómo se hallan. Pero los dolores del veneno vuelven enseguida, y corren a meterse en el agua. A veces el ardor que sienten es tan grande, que encogen una pata y quedan así horas enteras, porque no pueden estirla.

Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiendo a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

*Anexo 5. Instrumento. Pos- Test de comprensión texto narrativo*

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTO**

**NARRATIVO**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

Teniendo en cuenta el texto “**LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS**” contesta las siguientes preguntas, encerrando una opción, la que consideres correcta, ya sea A, B, C o D.

1 De acuerdo con el siguiente fragmento: –Cierta vez las víboras dieron un gran baile, invitaron a las ranas, a los sapos, a los flamencos, a los caimanes y a los pescados se puede decir que la historia:

- A. ya ocurrió
- B. va a ocurrir
- C. está ocurriendo
- D. todas las anteriores

2 ¿Cuál de las siguientes situaciones pone en peligro a los flamencos?

A. los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia, no sabían cómo adornarse para ir a la fiesta.

B. cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coqueteando y haciendo mover las faldas, los flamencos se morían de envidia.

C. los flamencos levantando todos juntos el vuelo, cruzaron el río y fueron a golpear en un almacén del pueblo.

D. Los flamencos, se pusieron los cueros de las víboras de coral, como medias, metiendo las patas dentro de los cueros.

3 ¿Quién escribió el texto «Las medias de los flamencos»?

- A. Keiko Kasza
- B. Rafael Pombo
- C. Horacio Quiroga
- D. Pedro Pablo Sacristán

4 ¿Cuál es el orden correcto de las acciones que suceden en el cuento A.

- B.
- |  |  |  |
|--|--|--|
| Una lechuza trajo cueros de las víboras de coral           | Los flamencos no sabían cómo adornarse para ir a la fiesta | Los flamencos fueron mordidos por las víboras de coral |
| Los flamencos no sabían cómo adornarse para ir a la fiesta | Una lechuza trajo cueros de las víboras de coral           | Los flamencos fueron mordidos por las víboras de coral |
- C.
- |  |  |  |
|--|--|--|
| Los flamencos fueron mordidos por las víboras de coral | Los flamencos no sabían cómo adornarse para ir a la fiesta | Una lechuza trajo cueros de las víboras de coral |
|--|--|--|
- D.
- |  |  |  |
|--|--|--|
| Una lechuza trajo cueros de las víboras de coral | Los flamencos fueron mordidos por las víboras de coral | Los flamencos no sabían cómo adornarse para ir a la fiesta |
|--|--|--|

5 ¿Cuál de las siguientes oraciones indica el inicio del cuento.

- A. Los flamencos recorrieron así todos los almacenes, y de todas partes los echaban por locos
- B. Cuando vieron a los flamencos con sus hermosísimas medias, todos les tuvieron envidia.
- C. las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las faldas de sus trajes de baile
- D. cuando los flamencos pasaban bailando al lado de las víboras, ellas se agachaban hasta el suelo para ver bien.

6 El tiempo que transcurre en la historia, inicia y finaliza:

- A. inicia cuando los flamencos cruzaron el río, fueron a la cueva de la lechuza y finaliza cuando llegaron a la fiesta con hermosas medias.
- B. inicia cuando los flamencos se pusieron los cueros de las víboras de coral, llegaron a la fiesta y finaliza cuando estaban cansados de bailar.
- C. Inicia cuando las víboras dieron un baile, la lechuza les lleva a los flamencos cueros de víboras y finaliza cuando a estos les cambia el color de las patas.
- D. Inicia cuando los flamencos estaban tristes porque no sabían cómo adornarse, van a buscar medias en las tiendas y finalmente la lechuza se las consigue.

7 En el cuento –Las medias de los flamencos‖ el propósito del autor al escribir la historia es:

- A. narrar la historia de los flamencos al ser invitados a un baile.
- B. informar sobre el enojo de las víboras con los flamencos.
- C. exponer sobre la importancia de que las lechuzas cacen víboras de coral.
- D. describir las características físicas de los flamencos.

8 ¿Cuál es el conflicto que se presenta en este cuento?

- A. la invitación al baile que le hicieron las víboras a varios animales.
- B. los flamencos se pusieron como medias, cueros de víboras de coral.
- C. la poca inteligencia de los flamencos que no sabían cómo adornarse.

D. Las víboras llevaban un traje de acuerdo al color de su piel.

9 ¿Quién cuenta la historia -Las medias de los flamencos||?

- A. las víboras enojadas, contando que los flamencos se habían puesto los cueros de víboras de coral.
- B. alguien que, sin aparecer en la historia, sabe todos los detalles incluyendo lo que piensan los personajes.
- C. La lechuza, que quiso contar como ayudó a los flamencos a buscar las medias que ellos querían.
- D. Los flamencos que quisieron narrar todo lo que les paso antes, durante y después de ir al baile.

10 El autor del cuento es alguien que:

- A. personifica una escena de la historia.
- B. diseña las ilustraciones de la historia.
- C. cuenta la historia.
- D. escribe la historia.

11 ¿Para quién está escrito el cuento -Las medias de los flamencos||?

- A. para la persona que lo escribió
- B. para la persona que lo dibujó
- C. para los niños y niñas
- D. para la profesora

12 ¿Cuánto duró los acontecimientos de los flamencos?

- A. muchos días
- B. un mes
- C. una noche
- D. varias noches

13 ¿En cuál de los siguientes enunciados se evidencia que el narrador da paso a la voz de los personajes?

- A. -Cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coqueteando y haciendo mover las faldas, los flamencos se morían de envidia||.
- B. -Los flamencos le dieron las gracias, y se fueron volando a la cueva de la

lechuza. Y le dijeron: -¡Buenas noches, lechuza!

C. -Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar!

D. -Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran!

¶ Al final de la historia los flamencos se volvieron:

- A. más inteligentes y creativos para ser unos flamencos envidiosos.
- B. unos compradores de medias para verse más bonitos.
- C. unos flamencos de patas coloradas y dolorosas.
- D. más bailarines y vanidosos buscando diariamente verse bonitos.

¶ Las personas para las cuales está dirigido el cuento son:

- A. los docentes y rectores
- B. los padres de familia y docentes
- C. los niños y niñas
- D. las personas que cuidan animales.

¶ Una característica de los flamencos es:

- A. que se valoran como son.
- B. que son alegres en las fiestas.
- C. que son poco inteligentes.
- D. que son muy astutos.

¶ El autor escribió este texto para:

- A. contar una historia sobre los flamencos donde resalta la importancia de no ser envidiosos
- B. dar instrucciones sobre cómo conseguir unas medias de color rojo, blanco y negro.
- C. informar sobre la característica de los flamencos, los caimanes y las víboras.
- D. convencer a los flamencos para asistir a la fiesta con las medias de cuero.

¶ Quién dice el siguiente enunciado:

-los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban

tan cansados que no pudieron levantar una sola pata. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos...!

A. los flamencos que participan en el cuento.

- B. un narrador que observa todo y conoce los personajes.
- C. el autor Horacio Quiroga que escribe cuentos.
- D. el autor Pedro Pablo Sacristán que escribe cuentos.

8 La forma correcta de ordenar los cuadros de las acciones que realiza los flamencos

es: A.

1. sobrevivieron a las mordidas de las víboras

2. bailaron con medias de cueros de víboras

3. sus patas se pusieron coloradas

4. unos flamencos que sintieron envidia de las víboras

B.

1. bailaron con medias de cueros de víboras

2. sobrevivieron a las mordidas de las víboras

3. unos flamencos que sintieron envidia de las víboras

4. sus patas se pusieron coloradas

C.

1. unos flamencos que sintieron envidia de las víboras

2. bailaron con medias de cueros de víboras

3. sobrevivieron a las mordidas de las víboras

4. sus patas se pusieron coloradas

D.

1. unos flamencos que sintieron envidia de las víboras

2. bailaron con medias de cueros de víboras

3. sus patas se pusieron coloradas

4. sobrevivieron a las mordidas de las víboras

9 El cuento finaliza cuando:

- A. los flamencos cambian el color de las patas a causa de las mordidas de las víboras.
- B. los flamencos consiguieron un almacén para comprar las medias de color.
- C. las víboras los alumbraron con los farolitos para ver las medias de colores
- D. las víboras y los flamencos se hicieron amigos y fueron muy felices.

1 Lee el enunciado y elige la opción correcta:

Entonces un armadillo, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos y les dijo, haciéndoles un gran saludo: -¡Buenas noches, señores flamencos!

En el anterior enunciado se puede identificar que:

- A. el narrador le cede la voz al armadillo
- B. el autor le cede la voz al narrador
- C. el narrador le cede la voz a la lechuza
- D. el autor le cede la voz las víboras

2 ¿En qué tiempo está contada esta historia?:

- A. Pasado
- B. Presente
- C. Futuro
- D. Pasado y presente

3 La siguiente afirmación:—solo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia no habían sabido cómo adornarse, está relacionada con:

- A. el final de la historia
- B. el conflicto de la historia
- C. el inicio de la historia
- D. todas las anteriores

4 Las víboras de coral son:

- A. Son espléndidas, coquetas e inquietas
- B. Son amables, organizadas y aventureras
- C. Son amables, alegres y responsables
- D. Son aventureras, calladas y competitivas

Anexo 6. Diarios de campo con las categorías encontradas.

**Diario de campo docente 1**

Sesión	Clase	Actividades - observación
1	Clase 1  (tres horas)	<p><b>Presentación y negociación de la secuencia didáctica</b></p> <p>Al iniciar la SD me sentía ansiosa y quería que la primera sesión saliera perfecta, es importante porque esta debe despertar el interés y la motivación de los estudiantes para que trabajen con agrado durante todo su desarrollo. Fueron llegando los estudiantes, pero aún no llegaban algunos, me preocupaba tener que aplazarla, no me parecía adecuado empezar a desarrollarla con tan pocos estudiantes y se perdiera la sorpresa de que todos vieran el salón decorado al mismo tiempo. <b>Autopercepción</b></p> <p>Como el grupo no estaba completo opte por realizar otra actividad en otro salón mientras llegaban los niños que faltaban. Los que estaban presentes se sentían extrañados e inquietos por saber porque no estábamos en su sitio habitual. Los otros niños aun no llegaban, seguía muy preocupada, decepcionada con mucho temor que lo planeado no fuera a salir como quería. <b>Expectativa</b></p> <p>Llegaron los estudiantes que faltaban después del horario de entrada a clases, cuando estuvo el grupo completo nos dirigimos al salón; la puerta de entrada estaba decorada con la simulación de un panal y unos dibujos de abejas que custodiaban la entrada al salón, se escucharon expresiones como ¡que bonitos!, ¡que lindos! los niños estaban sorprendidos; al ingresar al salón se sorprendieron aún más al verlo decorado con un gran panal con las abejas, al igual que yo, estaban muy ansiosos querían saber por qué estaba el salón así o que estábamos celebrando, todos preguntaban al mismo tiempo. <b>Descripción</b></p> <p>Seguía igual de ansiosa, pero al observar que los estudiantes estaban felices y escuchar las preguntas ¿por qué estaba el salón decorado?, ¿qué estábamos celebrando?, ¿qué íbamos hacer?... y que ellos mismos tenía sus propias hipótesis me fui tranquilizando. <b>Autopercepción</b></p> <p>Empecé a repartir las tarjetas que les tenía de bienvenida, un estudiante de preescolar estaba contando algo relacionado con las abejas y</p>

		<p>no le preste la atención suficiente por pasarle a los compañeros las tarjetas, ni siquiera me</p>
--	--	--

		<p>percate de volverle a preguntar lo que le había sucedido. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Al realizar las preguntas de conocimientos previos y al escuchar muchas respuestas correctas que decían los estudiantes, los estimule diciéndoles que ellos sabían mucho. <b>Continuidad</b></p> <p>Los estudiantes estaban muy animados al observar el video de las abejas, aunque distraídos con la decoración, pensé que los debí ubicar en otro lado del salón para que esta no fuese un distractor. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Antes de salir a al jardín cercano a buscar abejas les realicé recomendaciones de comportamiento, durante el ejercicio no vimos abejas, pero ellos estaban felices de realizar esta actividad fuera de la sede. <b>Ruptura</b></p>
	<p><b>Clase 2</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p>Con la actividad del contrato didáctico hubo un poco de desorden porque todos los estudiantes querían firmarlo con las palmas de sus manos pintadas con vinilo; lo que habíamos pactado no lo estaban poniendo en práctica; sentí que no les había explicado con claridad, o no lo habían entendido, esto formo un poco de desorden, me estaba irritando por el comportamiento que tenían, pero me di cuenta que la actividad se prestaba para risas, para molestarse, querer pintarle la cara a los compañeros y hacerla al mismo tiempo. <b>Autopercepción</b>.</p> <p>La sesión culmino sin ningún percance entendí que el desorden era lógico, pues a los estudiantes les encanta realizar trabajos con vinilos; estaba contenta porque el objetivo se había cumplido. <b>Autopercepción</b></p>

<p><b>Sesión</b> 2</p>	<p><b>Clase 1</b>  (tres horas)</p>	<p><b>Evaluación de condiciones iniciales</b></p> <p>Al iniciar esta sesión me siento ansiosa y nerviosa; por esta razón no quiero que los estudiantes me perciban así, me preocupa que alguna parte de la sesión no resulte como este planeado y tenga que posponerla para modificarla y que los resultados no sean los esperados o los niños no estén animados y trabajen solo por cumplir y no por adquirir conocimientos. <b>Autopercepción</b></p> <p>Se les explica a los estudiantes una actividad lúdica que consistía en una carrera de observación, se les indica formar grupos integrados por estudiantes de varios grados y los que terminaran primero no podían ayudarles a los otros grupos; pero no entendieron las indicaciones, dejaron aún lado los niños de preescolar y primero, además cuando terminaban de contestar las preguntas se ayudaron unos grupos con otros. <b>Descripción</b></p> <p>La forma como explique no fue la adecuada, debí a ver hecho ejemplos y explicar detalladamente con un lenguaje sencillo las actividades porque no todos los estudiantes entienden de la misma forma. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Con actividades lúdicas, el trabajo en grupo, con ejemplos concretos como</p>
----------------------------	---	--

		<p>material que posiblemente tengan en sus casas recuerdan fácilmente el tema y se evidencia el deseo por adquirir más conocimientos y de ser más participativos en clase.</p> <p>Estaba preocupada pensando que a medida que se leyera el cuento iban a perder el interés especialmente los estudiantes de grado primero y transición, sin tener en cuenta que el texto sea largo o corto es la forma como se estimule y se motiven en la lectura. <b>Autopercepción</b></p>
	<p><b>Clase 2</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p>Al leer el cuento se les explica a los estudiantes que debían identificar las palabras a las cuales no le conocían su significado, para completar una tabla donde deberían escribir la palabra con un sinónimo y lo que significaba; para los estudiantes de cuarto y quinto esta actividad la realizaron con facilidad, pero a los de tercero se les dificultó, creo que debí realizar otros ejemplos relacionados con el contexto para que entendieran y la realizaran correctamente.</p> <p><b>Autocuestionamiento</b></p>
<p><b>Sesión</b> <b>3</b></p>	<p><b>Clase 1</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p><b>Situación comunicativa</b></p> <p>Al iniciar esta sesión estaba intranquila porque aún no llegaba una estudiante, me preocupa que falte alguien a clases porque en la sede estudian pocos niños y si se ausenta alguno no van a entender la siguiente actividad.</p> <p>Durante el desarrollo, los estudiantes de grado primero se estaban distraendo porque el cuento de la abeja haragana lo deje en el escritorio donde ellos estaban y empezaron a verlo entretenidos con las imágenes e interrumpiendo lo que yo explicaba y no me prestaban atención, permití que siguieran observándolo, no se los retire para que no se sintieran atropellados, se evidenciaba que el libro les gustaba, cuando terminaron empezaron a participar de la actividad, estuve sorprendida de sus aportes porque creía que no me habían colocado cuidado a lo que estaba hablando. <b>Autopercepción</b></p> <p>Por la timidez de algunos estudiantes me sentí intranquila pensando que no iban a participar en la actividad de representar los roles, pero se animaron y lo realizaron. En esta parte les oriente la actividad que íbamos a realizar, no me percate de explicarles con un ejemplo o con mi actuación, asumí que ellos sabían hacerlo y no tuve en cuenta que para algunos era la primera vez que lo hacían. Al finalizar las interpretaciones los felicite y estimule por su buena participación.</p> <p><b>Autocuestionamiento</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>Sesión</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Clase 2</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p>El trabajo en las tabletas fue un poco dispendioso por qué no encontraban los cuentos que querían que observaran y oyeran, algunos se salieron de la aplicación que se les había indicado, otros empezaron a ver unos diferentes, estaba empezando a enojarme porque esta actividad no estaba dando los resultados esperados, con anterioridad había seleccionado los cuentos a trabajar.</p> <p>Cuando encontramos los cuentos seleccionados empezamos a trabajar, unos se demoraron un poco más que otros, aunque no estaba planeado busque en la biblioteca del salón otros libros para complementar la actividad, al final se logró el objetivo y los niños la realizaron escribiendo los datos correctamente.</p> <p><b>Descripción</b></p> <p><b>Plano de la narración</b></p> <p>En esta parte de la sesión tenía la expectativa por saber cómo iban a reaccionar los estudiantes al leer de nuevo el cuento, los percibí atentos al escuchar y al ver las indicaciones con colores; durante el desarrollo de la misma les iba recordando cómo debían señalar el cuento, pero habían estudiantes que continuaban haciéndolo mal, les di otros ejemplos para que lo entendieran, sin embargo algunos párrafos lo colorearon incorrectamente, volvimos a leerlos para que entendieran como lo debían señalar con los colores indicados.</p> <p><b>Descripción</b></p> <p>En esta actividad creo que se debió realizar con otro cuento o hacer varios ejemplos, utilizar elementos del contexto o que ellos crearan un párrafo donde involucraran lo que estábamos trabajando para reforzarla. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Los estudiantes han participado activamente, esto me incentiva a continuar planeando clases con diverso material.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Clase 1</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p>En esta parte de la sesión tenía la expectativa por saber cómo iban a reaccionar los estudiantes al leer de nuevo el cuento, los percibí atentos al escuchar y al ver las indicaciones con colores; durante el desarrollo de la misma les iba recordando cómo debían señalar el cuento, pero habían estudiantes que continuaban haciéndolo mal, les di otros ejemplos para que lo entendieran, sin embargo algunos párrafos lo colorearon incorrectamente, volvimos a leerlos para que entendieran como lo debían señalar con los colores indicados.</p> <p><b>Descripción</b></p> <p>En esta actividad creo que se debió realizar con otro cuento o hacer varios ejemplos, utilizar elementos del contexto o que ellos crearan un párrafo donde involucraran lo que estábamos trabajando para reforzarla. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Los estudiantes han participado activamente, esto me incentiva a continuar planeando clases con diverso material.</p>

	<p><b>Clase 2</b></p> <p><b>(dos horas)</b></p>	<p>Se les indicó a los estudiantes que al leer el cuento señalaran todo lo que encontrarán que no fueran letras, teníamos planeado trabajar las marcas textuales menos las comillas, porque en el cuento solo se encontraban una sola vez, pero los niños las señalaron, no estaba planeado trabajar con ellas, sin embargo, se hizo la aclaración para que se utilizaban. Las marcas textuales trabajadas se realizaron con colores y de gran tamaño, para que los estudiantes las distinguieran y las ubicaran correctamente en las frases, pero algunos no los ubicaron como debía ser, entre todos los corregimos, en esta actividad se les estaba olvidando lo planteado en el contrato didáctico por que formaron un poco de desorden y recordamos de nuevo lo planteado cuando se trabajó en esa sesión. <b>Descripción</b></p> <p>Considero que se debió trabajar con más ejemplos implementando más párrafos u oraciones donde se encontrarán estas marcas textuales, las planeadas no fueron suficientes para que entendiera su uso. <b>Autocuestionamiento</b></p>
--	---	---

	<p><b>Clase 3</b> <b>(cinco horas)</b></p>	<p>Buscar otras estrategias para el aprendizaje fuera del salón, como hacer la clase en el prado los desestresó, se rompió la monotonía del trabajo siempre en el aula, ayudo a reanudar energías para continuar trabajando, aunque en esta parte de la sesión implemente otros ejemplos y actividades que no estaban planeadas porque note que algunos estudiantes no entendían lo que debían hacer; esto fue importante porque los resultados se evidencian en el trabajo que realizaron con el poema, participaron más animados, fueron muy creativos, los felicite por la participación de todos, aunque el poema no quedo como se esperaba se realizó un buen acercamiento. <b>Ruptura</b></p> <p>Los estudiantes realizaron un trabajo con sus familias, la cual fue muy importante para ellos, en el salón todos querían contar sus experiencias, alzaban la mano al mismo tiempo para participar y no le estaba dando la oportunidad a los estudiantes pequeños a los cuales los dejé de último, después pensé si ellos creían que por ser pequeños sus aportes no eran lo suficientemente importantes porque no les daba la palabra; en esta actividad nos demoramos más de lo planeado escuchando las historias de todos los estudiantes.</p> <p><b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Esta parte de la sesión se inicia explicando el objetivo, además se recordó lo que pactamos en el contrato didáctico, la actividad de elaborar las máscaras la realizaron con mucho agrado, siempre les estuve recordando cual era el objetivo de hacerlas y estaban animados, en la dramatización los niños tímidos participaron, aunque hablaban muy pasito y se pegaban de la pared; les decía que hablaran duro, interrumpiendo sus representaciones. En esta parte no tuve en cuenta en darle algunas recomendaciones para realizar la dramatización; asumí que ya sabían cómo hacer una representación. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Los estudiantes de la sede se caracterizan por ser tímidos al estar frente al</p>
--	--	--

		<p>público; pocas veces se realizan estas clases de actividades y es importante porque tiene muchos beneficios para ellos, como: la autonomía, la autoestima, interactúan con los compañeros. <b>Descripción</b></p> <p>Ellos han manifestado que les ha gustado el trabajo en grupo por que han aprendido de los compañeros, respetado las ideas de los demás, han compartido con todos sin importar si son de grados inferiores o superiores más tiempo del que comparten que cuando están en el descanso.</p>
--	--	--

<p><b>Sesión</b></p> <p><b>5</b></p>	<p><b>Clase 1</b></p> <p><b>(cuatro horas)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Plano de la historia</b></p> <p>Me siento muy complacida al ver a los estudiantes como retoman lo aprendido con la SD en las actividades que se realizan en otras asignaturas, como han asimilado los temas y trabajan con motivación; igualmente me siento muy motivada de seguir implementando actividades lúdicas, tecnológicas y otros tipos de textos en las planeaciones. <b>Autopercepción</b></p> <p>Con anterioridad se le había pedido a los estudiantes que trajeran a clase fotos cuando estaban en diferentes edades para trabajar las etapas o cambios que han tenido y compararlas con los personajes del cuento; no les explique el objetivo de traerlas a clase, ni les recordé a los padres de familia la actividad, tenían temor que se les perdiera sus recuerdos, por ello pocos las llevaron a clase, decidí que se dibujaran para exponerlas y contaran las características, de esta forma continuamos con la actividad. Con los niños tímidos que hablan en voz muy baja los interrumpo para pedirles que hablen más duro, les repito lo que ellos dicen, les complemento frases creyendo que es lo que ellos quieren expresar. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Al explicarles el texto instructivo considero que faltó tener otro ejemplo para que identificaran su uso, o para mejor entendimiento debimos realizar uno entre todos, lo único que hice fue preguntarles en donde se podría utilizar.</p> <p>Empezamos a elaborar los títeres y no les había dado a conocer el propósito; por ello una de las estudiantes me preguntaba para que los íbamos hacer. Todas las actividades por más sencillas que parezcan deben tener un propósito de esta forma los estudiantes se interesaran más por realizarla. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Les expliqué en qué consistía una entrevista y di algunos ejemplos de preguntas que se le podían realizar al experto en abejas (apicultor); con la participación de los estudiantes se realizó una gran lluvia de preguntas siempre retomando lo del</p>
--------------------------------------	--	---

		<p>contrato didáctico porque todos quieren hablar al mismo tiempo, luego realizamos un ensayo donde cada estudiante practicaba con un compañero simulando la entrevista. <b>Descripción</b></p>
	<p><b>Clase 2</b> <b>(cuatro horas)</b></p>	<p>Al llegar el invitado experto (apicultor) los estudiantes estaban muy contentos, se les explico el propósito de la visita, cada uno de los estudiantes tenían una pregunta y empezaron a realizarlas en orden, hubo un momento en que todos querían preguntar, vuelve y se recuerda el contrato didáctico para seguir en orden; el experto tenía un libro sobre el tema, se les permitió que lo vieran pero ya no estaban colocando cuidado a las explicaciones, se les dice que después de culminar la entrevista podían ver el libro, todos querían ponerse los trajes del experto, los estudiantes se divirtieron y aclararon muchas dudas. <b>Descripción</b></p> <p>Cuando se les entrego una ficha donde se encontraba la foto de una abeja y serpiente real para que lo compararan con las características de los personajes del cuento y escribieran sus características opte por leerlas y explicarlas, para que en parejas la contestaran.</p>
	<p><b>Clase 3</b> <b>(tres horas)</b></p>	<p>Al explicarles a los estudiantes cuales eran las características físicas y psicológicas los estudiantes las confundían, llenaron los datos con errores, opte por explicárselas retomando sus propias características y la de sus familiares, al realizar de nuevo los datos planeados en la sesión la realizaron correctamente. <b>Descripción</b></p> <p>Antes de empezar a realizar la historieta recordamos como se elaboraba, realicé una explicación con un ejemplo y los estudiantes empezaron a hacerla, unos pegaron la secuencia de forma diferente, los compañeros se burlaron, y pedí que respetaran los trabajos de los demás. <b>Continuidad</b></p>
<p><b>6 Sesión</b></p>	<p><b>Clase 1</b> <b>(dos horas)</b></p>	<p><b>Plano del relato</b></p> <p>Se inicia la sesión explicando la actividad, los estudiantes animados empezaron a nombrar sus mascotas con sus características, en el cuadro donde estábamos escribiéndolas evidencie que algunos estudiantes habían ubicado incorrectamente lo que se les pedía, me preocupe por que esta actividad ya se había trabajado en la sesión anterior y habían quedado con vacíos y errores en sus conocimientos, se aclaró de nuevo y los compañeros realizaron otros ejemplos, pensé si alguna parte de la secuencia didáctica estuvo mal planeada o no explique correctamente para que los estudiantes entendieran, después de resolver la dificultad continuamos con la actividad, no muy concentrada pensando que aún habían vacíos en los conocimientos de los estudiantes. <b>Autocuestionamiento</b></p>

	<p><b>Clase 2</b></p> <p><b>(dos horas)</b></p>	<p>Inicialmente se les explico a los estudiantes que íbamos a inventar entre todos un cuento teniendo en cuenta los elementos de la actividad anterior (sus mascotas con sus características), las flechas que se iban a utilizar eran para indicar donde debían escribir el inicio, el conflicto y el estado final; en el momento del desarrollo algunos preguntaron para que era, que íbamos hacer, en este momento me sentí muy decepcionada, continuaba preguntándome si realmente mis explicaciones no eran lo suficientemente claras porque los estudiantes no entendían lo que debían realizar; se les explicó nuevamente y manifestaron que era muy buena idea. Para escoger el título del cuento que debían inventarse hicimos una lluvia de ideas; se les explicó que cada uno participaría aportando una idea para formar el cuento; ya había participado varios niños y una de las estudiantes manifestó: <i>-profe, a mí no me gusta así porque yo tengo muchas ideas para continuar el cuento, usted sabe que yo escribo mucho</i>, y era verdad, no podía limitarla en su creatividad y le permití que aportará hasta donde ella quisiera; los demás estudiantes no se percataron que ella había aportado más que todos. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Al señalar el cuento con las flechas indicando el inicio, luego el conflicto y el estado final lo entendieron muy fácil, esto pudo deberse a que estaban haciendo una actividad a partir de lo que ellos mismos habían creado, además fue conveniente realizar las indicaciones con colores porque eran varias indicaciones al mismo tiempo y de esta forma fue más fácil que lo entendieran.</p>
--	---	---

<p><b>Sesión</b> 7</p>	<p><b>Clase 1-2- 3-4</b> <b>(7 horas)</b></p>	<p><b>Cierre de la SD</b></p> <p>La dramatización se ensayó durante varios días; se presentó varias dificultades como la inasistencia de algunos estudiantes, el olvido de lo que debían decir, aunque se les dijo que podían improvisar o los compañeros le podían ayudar si se les olvidaba, además todos querían ser las abejas guardianas y ninguno los otros personajes; entonces se llegó a un acuerdo de rifarlos, finalmente dos de los estudiantes quería ser la culebra, otro niño dio la idea que una parte la interpretara uno de ellos y se escondiera y el otro interpretara la otra mitad; durante los ensayos los más pequeños se les olvidaba lo que tenían que decir o hacer, los estudiantes de grados superiores se enojaban; se recordó que era trabajo en equipo y que entre todos se debían ayudar. <b>Descripción</b></p> <p>Llegó el día de la presentación, los niños están muy entusiasmados de presentar la dramatización de la -Abeja haraganall y yo me siento nerviosa, ansiosa de pensar en la reacción de los padres de verlos y de los comentarios que realizaran. <b>Autopercepción</b></p> <p>Se recordó ante los padres el objetivo de la implementación de la SD, los estudiantes entregaron las carpetas con los trabajos realizados, se habló sobre</p>
----------------------------	---	---

		<p>las actividades, los aprendizajes que se lograron, algunos de ellos manifestaron que veían que sus hijos eran más extrovertidos y que habían mejorado en algunos aspectos de su aprendizaje, me sentí muy contenta, satisfecha del trabajo realizado. <b>Autopercepción</b></p> <p>Para uno de los padres de familia esta actividad la consideraba una pérdida de tiempo, me preocupe que antes de iniciar la dramatización se llevara a los niños, pero me sorprendió porque fue el único que los filmo.</p> <p>Durante la dramatización a una de las niñas se le olvido su intervención, otra compañera le ayudo, la serpiente debía tirar un trompo simulando una cápsula de eucalipto y este se dañó, todos se reían, la narradora leía muy ligero, un estudiante que hacía de guardián fue hasta donde estaba y la regañó, esta situación genero más risa entre los padres. <b>Descripción</b></p> <p>Finalmente estaban contentos por ver a sus hijos realizando la dramatización, los niños por realizarla, demostrar sus habilidades y la docente satisfecha por los resultados obtenidos y el deseo de seguir cambiando y mejorando la planeación de las clases incluyendo SD. <b>Autopercepción</b></p>
<b>Sesión 8</b>	<p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Una hora y media</b></p>	<p><b>Fase de evaluación</b></p> <p>Los estudiantes manifestaron el agrado de haber participar en la SD, por las actividades que realizaron, el trabajo en grupo donde compartieron más con sus compañeros, la forma como demostraron sus habilidades y los aprendizajes logrados; manifestaron querer leer más libros y tener en cuenta todo lo que vimos en las sesiones, uno de los estudiantes que se había caracterizado por su timidez y la pena de hablar en público reconoció que estas actividades le ayudaron a ser más extrovertido. <b>Descripción</b></p>

## Diario de campo docente 2

Sesiones	Clases	Actividades - observaciones
----------	--------	-----------------------------

<b>Sesión 1</b>	<b>2 clases</b> <b>(4 horas)</b>	<b>Presentación y negociación de la Secuencia Didáctica</b>  Cuando estaba esperando que llegaran los estudiantes me sentí un poco nerviosa como si ese fuera el primer día en el aula de clase, pues esta SD es algo nuevo para mí, es enfrentarme a un proceso diferente al que se viene trabajando con el modelo escuela nueva y la secuencia didáctica permitirá buenos aprendizajes, espero que en esta experiencia los estudiantes aprendan con agrado a comprender los textos narrativos como también
-----------------	-------------------------------------	--



	<p>otros contenidos a través de lo propuesto. Siento alegría de poder empezar a aplicarla y pienso mucho en esta primera sesión, porque sé que esta es relevante para despertar el interés y la motivación de los estudiantes para poder llevar con agrado el resto de las sesiones, estaba ansiosa de que esta sesión saliera bien y les gustara a los estudiantes. <b>Expectativa</b></p> <p>Los niños llegaron con mucha curiosidad, se reflejaba en ellos una alegría de encontrar el salón así, decían: -¡tan bonito!, ¡tan lindo!! se preguntaban que íbamos hacer con relación a esos dibujos.</p> <p>Se les hizo entrega de un mensaje de bienvenida relacionado con el trabajo en equipo, los que no sabían leer le decían a los más grandes que les leyeran, se mostraban los mensajes los unos a los otros.</p> <p>Dentro del salón, uno a uno se fue acercando a las imágenes e iban leyendo sobre el rol de cada abeja. <b>Descripción</b></p> <p>Les gustó mucho el salón y creían que estaba así decorado pensando que era el día de las abejas o el día de la polinización. Decían que iban a aprender sobre abejas. Hacían reflexión sobre el mensaje, relacionándolo con que iban a estar juntos como las abejas, las abejas trabajan juntas y nosotros también deberíamos trabajar juntos. <b>Descripción</b></p> <p>Decían que en la casa también habían visto otros tipos de abejas. Estuvieron muy motivados porque iban a ver el video. Ya en el video los niños de transición estaban algo distraídos pues querían salir a jugar. <b>Descripción</b></p> <p>La mayoría de los estudiantes estuvieron muy participativos en responder las preguntas después del video, también se dio un debate cuando les pregunte qué de que se alimentaban las abejas, contestaron que, de polen, del néctar, de miel, de cera, donde fue necesario recapitular esa parte del video para aclarar dudas, de allí surge una inquietud por conocer de dónde sale la cera para fabricar el panal. <b>Descripción</b></p> <p>En la pregunta de los tipos de abejas también hubo una gran controversia, porque nombraron muchos tipos y entre todos hicimos la clasificación de los tres tipos de abejas. <b>Descripción</b></p> <p>Salimos alrededor a observar abejas, nos encontramos con otros insectos, se mostraron muy curiosos en observa el polen y néctar de las flores que encontramos, pero no pudimos observar ninguna abeja. Los niños concluían que casi no había y que de pronto era por esa razón. <b>Descripción</b> Pienso que sería bueno más adelante conocer en otro texto expositivo el motivo por el cual no se encuentran tan fácilmente las abejas, ya que es un tema de interés para ellos. <b>Autopercepción</b></p> <p>Se les pregunto sobre lo que aprendieron y la forma como aprendieron en la clase anterior y si les gustaría seguir aprendiendo sobre abejas. Se</p>
--	---

	<p>mostraron muy interesados y les dije que el motivo por el cual el salón se había organizado de esa manera era para invitarlos a aprender por medio de una SD la comprensión de textos narrativos como también el trabajo en equipo y sobre las abejas. Esperaba que los estudiantes se mostraran deseosos de participar de la SD y les interesara, esperaba que la presentación les llamara la atención. <b>Expectativa</b></p> <p>Les proyecte la SD, los objetivos y todo lo que íbamos a aprender. Los estudiantes se mostraron muy interesados. Luego entre todos sacaron los propósitos para llevar a cabo la SD, pero primero recordamos los valores que tienen las abejas para realizar el trabajo: son responsables, trabajadoras, ordenadas.</p> <p>Haciendo la comparación y mediante preguntas orientadoras los estudiantes fueron proponiendo los compromisos, luego les dije que ese era nuestro contrato didáctico para tener en cuenta y trabajar la SD. <b>Descripción</b></p> <p>Se formaron grupo para trabajar en equipo y Realizaron dibujos alusivos a los compromisos y luego los pegaron en el muro, la docente se comprometió a dárselos impresos, para que cada uno lo guardar en su carpeta.</p>
--	---

<p><b>Sesión 2</b></p>	<p><b>2 clases (3horas)</b></p>	<p><b>Evaluación de condiciones iniciales</b></p> <p>Los estudiantes formaron grupos de trabajo para trabajar en equipo. Se realizó la carrera de observación analizando en los estudiantes que por el afán de salir a encontrar las respuestas no leían con atención las preguntas y las respuestas correctas. <b>Descripción</b></p> <p>Se mostraron muy contentos con esta actividad y más cuando reclamaban la ficha del rompecabezas. Cuando les pregunte si conocían cuentos relacionados con los roles y los valores mencionados, los estudiantes mencionaron algunos dibujos animados de la televisión y el cuento –la abeja Haraganal porque fue leído en el Pre-Test. <b>Descripción</b> Les mostré el libro del cuento la Abeja Haragana diciéndoles a los estudiantes que íbamos a aprender a comprender el cuento, se mostraron contentos al ver el libro. <b>Percepción</b></p> <p>Al preguntarles sobre los cuentos me contaron que les gusta leer cuentos y que lo hacían para aprender, también que les gustaban cuando les recomendaban y que en casa algunas madres les leían cuentos. En cuanto lo que han aprendido en clase sobre los cuentos comentaron que han aprendido sobre las partes: introducción, nudo y desenlace y la identificación de personajes. <b>Descripción</b></p> <p>Al centrarnos en el contexto del cuento a partir del título los estudiantes decían que significaba una abeja perezosa. <b>Descripción</b></p>
------------------------	-------------------------------------	--

	<p>Los estudiantes observaron las imágenes y respondieron las preguntas diciendo que el cuento se trataba de una abejita que no trabajaba y que las otras la castigaron no dejándola entrar, no me supieron decir quién era el autor, decían que tal vez era la profesora, me dijeron que lo habían escrito para ellos, no sabían el propósito ni en donde sucedió la historia y tampoco quien había hecho los dibujos. <b>Descripción</b></p> <p>Los estudiantes formularon hipótesis como: el cuento trata de una abeja que se porta mal y las otras abejas la castigan y luego se cae donde una serpiente. El personaje es la abeja que se portara mal y la van a castigar. <b>Descripción</b></p> <p>Se hizo la lectura del cuento y se fue verificando las hipótesis.</p> <p>Se encontraron como palabras desconocidas: la abeja haragana, arbustillo, yuyito, capsula, otoño, caverna. Las cuales buscamos su significado en el diccionario y la interpretación en el mismo texto, después de conocer su significado resolvieron la ficha y entre todos se contaban cual podría ser su sinónimo. Luego entre todos definimos que son palabras sinónimas.</p> <p><b>Descripción</b></p>
--	--

<p><b>Sesión 3</b></p>	<p><b>3 clases (6 horas)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación comunicativa</b></p> <p>Se le conto a los estudiantes sobre el objetivo de la sesión. Se mostraron contentos al conocer la foto del autor del cuento. En las preguntas: ¿Por qué creen que la historia -la abeja haraganall, nos acompaña en clase?, ¿Para qué el autor escribiría este cuento?, ¿Para quienes creen que fue escrito este cuento?, me di cuenta que estaban un poco perdidos en las dos primeras porque contestaron: nos acompaña para leer y aprender. Nos enseña a trabajar y a cumplir con nuestros deberes, a no ser perezosos. Nos enseñara a colaborar, a trabajar en equipo y no a ser perezosos, a ser responsables. El autor escribió el texto para entretenernos y saber de las abejas, para aprender a leer, para enseñarnos y hacernos felices. <b>Autopercepción</b></p> <p>Se busco el país de origen y donde realizó sus estudios como también el país donde murió en dos mapas, uno que mostro el país y otro que mostro la ciudad de Salto, me parece agradable sacar el tiempo para buscar este país pues los estudiantes se muestran interesados en buscarlo y pienso que ha habido situaciones parecidas en el que puede aprovechar este espacio y no había sacado tiempo para hacerlo de esta manera. <b>Autopercepción Y Autocuestionamiento</b></p> <p>También hicimos cuentas entre todos para saber la edad de su muerte y hace cuanto murió, algunos hicieron restas otros contaron de diez en diez hasta la fecha.</p> <p>Los estudiantes llenaron la ficha de la biografía donde en una de las</p>
------------------------	--	--

		<p>preguntas: (Características sobresalientes de sus libros: _____), percibí que no era muy clara y cuando me preguntaron sentí que les respondí de manera muy general, pues no fui muy específica. <b>Autocuestionamiento</b> Se realizó la representación de roles la cual hicieron muy bien y trabajaron en equipo.</p> <p>Se observó los cuentos en las tabletas y estuvieron muy contentos llenando la ficha. <b>Autopercepción</b></p>
--	--	--

<p><b>Sesión 4</b></p>	<p><b>3 clases (9 horas)</b></p>	<p><b>Plano de la narración</b></p> <p>Me siento contenta porque creo que las actividades que se planearon les van a gustar porque son diferentes a la rutina de las guías de trabajo. Pero me siento preocupada que no pueda hacer la actividad de manera clara y que pueda llegar a cumplir mi propósito. <b>Autopercepción</b></p> <p>Como se trabaja con escuela nueva hay actividades de esta SD que se deben hacer con todos los grupos ya que les llama mucho la atención a todos, como el caso de los videos, pero cuando estábamos en esta actividad los niños-as de transición empezaron a molestar mucho y mi reacción fue el llamarles la atención en voz alta lo que hizo distraer a todos considero que debo tener en cuenta el separar a los niños de transición cuando se muestren los videos porque estos pequeñitos son muy inquietos, charlan y molestan mucho entre ellos y me toca llamar la atención en voz alta lo que hace que se distraigan los demás. <b>Autopercepción</b></p> <p>Observo que en las explicaciones uso mucho las frases incompletas para que los niños terminen lo que estoy diciendo y me pregunto qué tan apropiado sea esta costumbre para el aprendizaje. También me di cuenta que al llevar otros textos al aula con un propósito definido, no lo tuve en cuenta para conocer y hacer diferencia de sus características con otros, me pregunto por qué no caí en la cuenta de esto, sabiendo lo importante de aprovechar este espacio para hacer la diferencia de los textos. Debo tener en cuenta hacer la diferencia de los tipos de texto cuando llegan al aula, no solo tenerlo en cuenta para el propósito sino también hablar de las características que diferencian estos textos. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Me siento contenta al terminar esta clase porque el vincular la noticia los niños se mostraron muy interesados pues no se me había ocurrido utilizar en las practicas la noticia llevada en video y que escogimos una donde los niños indígenas se pudieron identificar. <b>Autopercepción</b></p> <p>Clase 2. En esta clase donde pretendíamos aprender sobre el narrador y sus funciones, puedo observar que cuando les explique cómo sería el procedimiento para poder identificar el narrador en el texto, utilice una de las actividades antiguas que es la cartelera en el tablero para enseñarles a subrayar las intervenciones, pudiendo utilizar el video vean que es un</p>
------------------------	--	--

		<p>recurso que tenemos en la escuela pero que en casos como este no lo tengo en cuenta. <b>Continuidades</b></p> <p>También observo la necesidad de aclarar la diferencia entre el texto noticia y el cuento.</p> <p>En la actividad donde ellos deben leer, me doy cuenta que cometo el error de decirles las palabras a los estudiantes cuando no la pueden leer de manera rápido, y me cuestiono, sobre esta práctica porque sería un mejor aprendizaje si dejo que ellos mismos se corrijan. <b>Autocuestionamiento</b></p>
--	--	---

<p><b>Sesión 5</b></p>	<p><b>4 clases (11 horas)</b></p>	<p><b>Plano de la historia</b></p> <p>En el momento en que se le pidió las fotos, los estudiantes no trajeron las fotos solo uno las trajo, me sentí algo desilusionada pero entonces tuve que tomar la decisión de hacer la actividad de todas maneras, lo que hizo que me tocara cambiar la actividad de manera que los estudiantes se dibujaran cuando eran bebés cuando aprendieron a caminar y entraron a estudiar para descubrir las características de esas etapas. <b>Autopercepción</b></p> <p>Después de que identificamos las características de nosotros y la de los personajes, realizamos unos títeres para representar en una obra estas características, la actividad les gustó mucho a los estudiantes y a mí también. <b>Autopercepción</b></p> <p>Cuando diseñamos la entrevista para realizarle al apicultor los estudiantes se mostraron muy desmotivados con mucha pereza para trabajar eso me hizo sentir muy preocupada pero me dije que tenía que mostrar ánimo y levantarle el ánimo a ellos entonces indague porque no quería, pude observar que les preocupaba no saber hacerlo y les dije que lo íbamos hacer entre todos que yo los iba a guiar y empezamos a hacer preguntas que se nos ocurrieran y que fueran interesantes para ellos, ya en la entrevista estuvimos muy contentos e interesados con esta actividad. Me parece necesario siempre recordar lo que hemos venido viendo y de comentar el propósito para la clase. <b>Autopercepción</b></p> <p>También veo necesario copiar las preguntas en el tablero para los conocimientos para que no se me olviden. También me preocupa la inasistencia de una de las estudiantes en condición de indígena. <b>Autopercepción</b></p> <p>Constantemente hay que recordarles que debemos escuchar con atención al compañero, respetar el turno y también respetar la opinión de los demás.</p> <p>Cuando les dije que representaran con dibujos los días y los momentos de la historia no se mostraron muy contentos porque creyeron que era con papel block y colores, pero cuando les dije que era en cartulina y con</p>
------------------------	---	--

	<p>diferentes materiales se mostraron muy motivados. Al hacer la comparación de que trabajáramos en equipo como trabajan las abejas (asignándose roles según sus capacidades) se motivaron a un más y cada uno empezó a decir en que podía ayudar algunos decían que podían pintar, otros que podían dibujar, otros que recortar, organizar, etc. Me pareció buenísimo el trabajo de esta actividad porque todos querían ayudar, se veían muy contentos construyendo estas representaciones, aportaban ideas y las construyeron con su propia creatividad, se asignaban los trabajos y entre ellos mismos solucionaban las dificultades. <b>Autopercepción</b></p> <p>Ya en la representación con los títeres solo una estudiante de condición indígena no quiso participar, trate de convencerla, animándola, pero no quiso participar en esta ocasión, me pregunto cómo puedo motivarla para que cambie esa actitud. <b>Autocuestionamiento</b></p> <p>Posteriormente en la autoevaluación dos estudiantes se pusieron carita triste: un niño de cuarto porque no pudo asistir a la actividad de la entrevista y entre todos quisieron explicarle en que consistió la actividad y le aclaramos lo que tuvimos en cuenta y la dinámica para realizarla. La niña que es indígena se puso carita triste en la auto evaluación porque aún no entendía la diferencia entre historieta y cuento, y también entre todos buscamos otros ejemplos en libros de la biblioteca para mostrarle y poderle aclarar la inquietud, como también reconoció que debió participar en la representación con los títeres y que se iba a proponer a participar en otra actividad. <b>Descripción</b></p>
--	--

<p><b>Sesión 6</b></p>	<p><b>3 clases (6 horas)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Plano del relato</b></p> <p>Se le conto a los estudiantes el propósito y algunas de las actividades que se pensaban desarrollar en esta sesión. Luego entre todos inventamos la historia. Al principio pensé que iba a ser algo complicado para que surgieran ideas, pero durante el proceso me di cuenta que se desenvolvían bien con la actividad, creo que ayudo mucho el tomar como personajes los animales de su contexto, hubo buena participación de los estudiantes, claro que otra de las niñas en condición indígena se mostraba muy tímida para participar, yo le demostré que todos estábamos interesados en que ella también aportara con el relato y tomamos en cuenta sus pocas palabras y proseguimos con la historia, ella se veía un poco más tranquila y satisfecha. <b>Autopercepción</b></p> <p>Al terminar esta parte todos aplaudían muy contentos porque habíamos hecho una bonita historia. Después en la siguiente actividad correspondiente al esquema, realizaron los dibujos con agrado en grupos. Esta actividad me pareció muy buena viendo como los estudiantes trabajaban con alegría en grupo. <b>Autopercepción</b></p> <p>Completamos el esquema entre todos y los fui guiando en el proceso, luego</p>
------------------------	--	---

	<p>cada grupo contaba la historia según sus partes y se evidencio que a habían reconocido adecuadamente la estructura en este, también se evidencio que participaron con mayor facilidad.</p> <p>Al momento de contarles que íbamos a leer de nuevo el texto me preocupaba un poco que se mostraran con poca disposición y que me dijeran que no querían leer de nuevo, pero no fue así, al contarles que lo íbamos a leer para reconocer en el las partes que lo conforman se mostraron con buena disposición y varios querían leer. Me siento contenta al ver que lograban identificar en el texto de manera correcta el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final de esta historia. <b>Autopercepción</b></p> <p>En la actividad donde debían escribir las partes en el esquema pude notar que algunos estudiantes escribían muy al pie de la letra la historia, los oriente para que lo pudieran resumir, también pode observar la dificultad de los estudiantes de segundo y tercero para escribir, pues aunque sabían que podían escribir en el esquema se les dificultaba hacerlo escrito y me pregunto qué actividades podría utilizar para mejorar el proceso de escritura en ellos, pienso en la necesidad de trabar pronto en esta dificultad.</p> <p><b>Autocuestionamiento</b></p>
--	---

<p><b>Sesión 7</b></p>	<p><b>4 clases (7 horas)</b></p>	<p><b>Cierre de la SD</b></p> <p>Se les conto a los estudiantes sobre el objetivo de esta sesión y se mostraron muy contentos con la idea de presentarles el dramatizado a sus padres y todos querían participar, en cambio yo me sentí un poco angustiada de pensar como saldría esta presentación y como seria este trabajo de preparación, ensayo del dramatizado porque para mí era nuevo hacer esta actividad, <b>ruptura</b> se realizó la repartición de los roles y tratamos de representarlo y todos nos dimos cuenta, tanto estudiantes como docente que se venía un gran trabajo al ver lo dificultoso de representar toda la historia y más aún cada una de las voces, también hubieron dificultades con los estudiantes que eligieron los roles inicialmente porque quisieron cambiar y dejar de participar en el primer ensayo, porque lo veían muy difícil. Pero no solo ellos lo veían difícil, también yo y me sentía angustiada y me preguntaba cómo iba hacer para orientar esta actividad adecuadamente. <b>Auto cuestionamiento</b> yo también estaba muy confundida, pero trate de que no se notara mi poca experiencia en esto y los anime diciéndoles que con varios ensayos lo íbamos a lograr, que sugirieran quien podía representar mejor cada rol y que en verdad quisieran hacerlo, porque al final nos iba a salir muy bien y así empezamos a ensayar y cada uno hacia sugerencia de cómo nos podía salir mejor, también realizamos los disfraces que faltaban y los detalles del escenario, trabajando en equipo.</p> <p><b>Autorregulación.</b></p> <p>Como nos quedaba poco tiempo para terminar la SD, no pudimos realizar</p>
------------------------	--------------------------------------	---

		<p>las invitaciones para los padres como lo había planeado en la SD y simplemente se les aviso normalmente, lo que me hizo pensar en que se perdió una oportunidad para que los estudiantes escribieran con un propósito y una situación real. <b>Autopercepción</b></p> <p>En una reunión de padres de familia se les conto sobre los objetivos logrados durante el trabajo de la SD, y estuvieron mirando los materiales realizados en la SD, me sentí muy contenta de que los padres pudieran conocer el producto de este trabajo. Se realizó la presentación del dramatizado con los disfraces y las máscaras elaboradas durante el proceso, los estudiantes, aunque un poco nerviosos hicieron su mejor esfuerzo y pudieron demostrar todo lo que aprendieron sobre el texto del cuento, me sentí muy bien al observar los aprendizajes de los estudiantes. <b>Autopercepción</b></p>
<p><b>Sesión 8</b></p>	<p><b>1clase (1 hora)</b></p>	<p><b>Fase de evaluación</b></p> <p>Se realizó con los estudiantes una reflexión acerca de los procesos y aprendizajes en la SD. Y pude darme cuenta que las actividades de la SD. Les agradaron mucho, me contaron que les gusto trabajar actividades en grupo, me hicieron reflexionar sobre la sugerencia acerca de preparar más clases que se realicen fuera del salón (salida de campo) y que les parecía muy agradable aprender de esta manera. Pienso que ellos tienen razón y que les pareció interesante esta experiencia porque tenía más sentido para ellos lo que hacían, además yo también me sentía a gusto con el cambio de las actividades, pues permite salir de la rutina y sentirnos más interesados en las actividades. <b>Autopercepción.</b></p> <p>Me alegro poder llevar a fin esta SD. Y me asalta la pregunta sobre cuál será la próxima SD, ya que es interesante continuar con este tipo de prácticas. <b>Autocuestionamiento</b></p>

**Anexo 7. Fotos de evidencia**

**Bienvenida**



## Elaboración contrato didáctico

Estudiantes realizando la actividad  
tiempos verbales



Estudiantes realizando la actividad de los  
del tiempo de la historia



## Representación de títulos



## Actividad con la estructura del cuento

