

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE NOVELAS CORTAS  
DE CIENCIA FICCIÓN CON ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO  
DE BÁSICA PRIMARIA.

Laura Estefany Barco Valencia

Claudia Marcela Betancur Tabares

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

Secuencia didáctica para la comprensión lectora de novelas cortas de ciencia ficción con  
estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Laura Estefany Barco Valencia

Claudia Marcela Betancur Tabares

Asesora:

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Dra. En Psicología de la Educación

Tesis de investigación para obtener el título de magíster en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Pereira, septiembre 12 de 2018.

## Contenido

1. Planteamiento del problema.....	12
2. Marco teórico.....	21
2.1 Lenguaje escrito: Comprensión lectora y el modelo de comprensión.....	21
2.2 Enfoque comunicativo.....	24
2.3 Texto narrativo .....	25
2.4 La novela de ciencia ficción .....	27
2.5 Secuencia didáctica (SD).....	29
2.6 Practica reflexiva .....	31
3. Metodología.....	34
3.1 Tipo de investigación.....	34
3.2 Diseño de investigación.....	34
3.3 Población .....	35
3.4 Muestra .....	35
3.5 Hipótesis de la investigación .....	36
3.5.1 Hipótesis de trabajo ( $H_1$ ).....	36
3.5.2 Hipótesis nula ( $H_0$ ).....	36
3.6 Variables de estudio.....	36
3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica.....	36
3.7 Prácticas pedagógicas reflexivas .....	46
Unidad de análisis.....	46

Unidad de trabajo.....	47
3.8 Técnicas e instrumentos.....	47
3.9 Procedimiento.....	48
4. Análisis de la información.....	50
4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora.....	51
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	51
4.1.2 Análisis de dimensiones.....	53
4.2 Análisis cualitativo: diario de campo.....	76
5. Conclusiones.....	84
6. Recomendaciones.....	89
Bibliografía.....	91
Anexos.....	97
Anexo No 1: Formato de consentimiento informado.....	97
Anexo No. 2: Pre-Test.....	100
Anexo No. 3: Secuencia didáctica.....	109
Anexo No. 4: Diario de campo.....	135
Anexo No. 5: Pos-Test.....	137

### Lista de tablas

Tabla 1.....	35
Tabla 2.....	37
Tabla 3.....	41
Tabla 4.....	46
Tabla 5.....	48
Tabla 6.....	51

### Lista de gráficas

Gráfica 1. Movilidad en los desempeños de los estudiantes .....	52
Gráfica 2. Comparativo general de dimensiones de la comprensión lectora Pre-Test – Pos-Test	54
Gráfica 3. Comparativo general de los niveles de desempeño del Contexto comunicativo .....	55
Gráfica 4. Comparativo de indicadores del contexto comunicativo en el Pre-test y Pos-test.....	56
Gráfica 5. Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano de la narración .....	62
Gráfica 6. Comparativo de indicadores del plano de la narración en el Pre-Test y Pos-Test .....	63
Gráfica 7. Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano de la historia .....	66
Gráfica 8. Comparativo de indicadores del plano de la historia en el Pre-Test y Pos-Test .....	67
Gráfica 9. Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano del relato.....	71
Gráfica 10. Comparativo de indicadores del plano del relato en el Pre-Test y Pos-Test.....	72

**Lista de fotografías**

Fotografía 1. Contraste autor-lector-propósito.....	59
Fotografía 2. Exposición de autores de ciencia ficción.....	59
Fotografía 3. Caracterización de textos narrativos.....	61
Fotografía 4. Conversatorio acerca de los tipos de narrador.....	64
Fotografía 5. Asumiendo el rol de narrador en los diferentes tiempos.....	65
Fotografía 6. Construcción de obra de arte sobre los lugares representativos.....	70
Fotografía 7. Socialización de esquemas.....	74
Fotografía 8. Construcciones personales de esquemas sobre la fuerza de transformación de la novela de ciencia ficción.....	75

## Resumen

Este proyecto hace parte del macroproyecto de didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los objetivos son: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos – novela de ciencia ficción de niños y niñas de quinto grado de básica primaria de una institución educativa de la ciudad de Pereira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de una de las profesoras, durante la implementación de dicha secuencia. Cabe aclarar, que se decidió analizar las prácticas de una sola docente para dar mayor rigor y profundidad al mismo.

Para el alcance de los objetivos, se realizó un estudio cuantitativo de tipo cuasi-experimental, en el cual participaron 15 niñas y 15 niños entre los 9 y 12 años de edad aproximadamente. La recolección de los datos se realizó a través de cuestionario de comprensión lectora, de selección múltiple, validado a través de prueba de expertos y pilotaje. El instrumento evaluó las dimensiones: contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato.

Además, se complementó con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de una de las docentes. La recolección de la información se realizó a través de la implementación del diario de campo, y lo registrado en él fue posteriormente analizado con las categorías: descripción, autopercepción, autocuestionamiento, rupturas, expectativas, continuidades y autoregulación.

En el análisis de la información se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, lo que permite inferir que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la comprensión lectora de la novela corta de ciencia ficción, de los niños y niñas de grado quinto de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira.

Respecto a las prácticas de enseñanza, la información registrada en el diario de campo evidencia transformaciones en la manera de entender la lectura y la escritura y su enseñanza, al pasar de modelos centrados en la gramática y los contenidos a modelos centrados en el proceso, en el marco de situaciones reales de comunicación.

**Palabras Clave:** Lenguaje escrito, Comprensión lectora, Texto narrativo, Ciencia ficción, Secuencia didáctica, Enfoque comunicativo, Prácticas reflexivas

## Abstract

This project is part of the macroproject of language teaching of the Master in Education of the Technological University of Pereira. The objectives are: to determine the incidence of a didactic sequence of communicative focus, in the reading comprehension of narrative texts - science fiction novel of children of fifth grade of primary school of an educational institution of the city of Pereira, and to reflect on the language teaching practices of one of the teachers, during the implementation of said sequence. It should be noted that it was decided to analyze the practices of a single teacher to give greater rigor and depth to it.

To reach the objectives, a quasi-experimental quantitative study was carried out, in which 15 girls and 15 boys between 9 and 12 years old participated. Data collection was done through a multiple choice, reading comprehension questionnaire, validated through expert testing and piloting. The instrument evaluated the dimensions: communicative context, narrative plan, plan of the story and plan of the story.

In addition, it was complemented with a qualitative analysis of the teaching practices of one of the teachers. The information was collected through the implementation of the field diary, and what was recorded in it was later analyzed with the categories: description, self-perception, self-questioning, ruptures, expectations, continuities and self-regulation

In the analysis of the information the working hypothesis is validated and the null hypothesis is rejected, which allows inferring that the implementation of the didactic sequence of communicative approach improved the reading comprehension of the science fiction novel, of the boys and girls of fifth grade of primary school of an Educational Institution of the city of Pereira.

Regarding teaching practices, the information recorded in the field journal shows transformations in the way of understanding reading and writing and its teaching, moving from models centered on grammar and contents to models centered on the process, in the framework of real communication situations.

**Keywords:** Written language, Reading comprehension, Narrative text, Science fiction, Didactic sequence, Communicative approach, Reflective practices.

## 1. Planteamiento del problema

Uno de los propósitos fundamentales de la escuela es propiciar las condiciones para que los estudiantes puedan ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, contribuyendo a que éstos se reconozcan como ciudadanos, con derechos y deberes, capaces de participar activamente en el contexto sociocultural del cual hacen parte. En este marco, el trabajo didáctico en la escuela debe buscar formalizar las experiencias que los niños/as hayan tenido con la cultura escrita, la cual es definida por Pérez (2003) como:

Prácticas en las que los textos cumplen alguna función en la vida social, sea porque se trata de aquellas en las que se producen esos textos, se ponen a circular, se leen, se discuten, se comentan, se legitiman, se invalidan. (p. 26).

La cultura escrita forma parte esencial del desarrollo de todo ser humano, convirtiéndose en una práctica y proceso fundamental para la vida, representada y comprendida por símbolos, figuras y grafías que pueden ser interpretadas y que se concretan en dos procesos la lectura y la escritura, configurando lo que se denomina lenguaje escrito.

Ahora bien, este proyecto se centra en uno de los procesos del lenguaje escrito, la lectura, trabajada desde la perspectiva de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) en los cuales se asume que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto” (p. 27). Lo anterior implica que uno de los componentes de esta interacción, el lector, aporta diversos elementos para la construcción de sentido de un texto al poner en juego sus saberes previos en cuanto a los textos y al mundo en general, sus competencias en lenguaje, su desarrollo cognitivo, su situación emocional, lo que le

permite, de un lado llenar los vacíos que presenta el texto, a través de la inferencia, y de otro, imprimir una huella personal en su manera de interactuar con el texto de acuerdo a sus intereses, expectativas y propósitos, entre otros.

El texto por su parte, ofrece diversos indicadores o marcas que inciden en la comprensión lectora, este tipo de indicadores pueden ser: el tipo de portador en el que aparece, la manera de presentar los contenidos, su estructura, el lenguaje, etc. El otro componente, el contexto, implica que se lee en una situación particular y con un propósito determinado, por lo tanto, no hay un solo objetivo o propósito de lectura.

Al respecto, Choís (2005) plantea que una de las implicaciones didácticas del proceso lector, según es abordar textos completos desde los primeros grados de escolaridad y que dichos textos sean auténticos. Esta propuesta coincide con lo que señala Lerner (2001) “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 información para comprender mejor algún aspecto del mundo, objeto de sus preocupaciones...” (p. 26).

Sin duda, este es uno de los grandes retos que tienen las instituciones educativas, para estar en consonancia con las necesidades de su entorno y ser coherentes con los cambios de la sociedad.

Sin embargo, la enseñanza de la comprensión lectora sigue estando inscrita en modelos tradicionales, de modo que los maestros ponen el énfasis en la decodificación, la repetición de lecturas sin sentido, las actividades perceptivo motoras caracterizadas por la transcripción de textos, el aprendizaje de los sonidos de las letras y sus combinaciones, ejercicios de aprestamiento, planas, sílabas, palabras y frases simples, y la enseñanza de las normas

gramaticales de manera memorística, como si estas actividades garantizaran la formación de lectores competentes (Álvarez, 2005; Bustamante, Jurado y Pérez, 1998).

Las prácticas de enseñanza tradicionales, ha tenido una incidencia significativa en el desarrollo de las competencias lectoras, pues los estudiantes al leer textos demuestran serias dificultades para inferir información que no está explícita en el texto, para establecer relaciones con otros textos, para asumir posiciones críticas haciendo uso de la argumentación, para analizar y sintetizar información; todas estas problemáticas han sido corroboradas en diferentes investigaciones (González, 2007; Morales, Verhoeven y Van-Leeuwe, 2009; Almeida, 2008; Sosa y Arango, 2008; Ávila, Farfán y Rincón, 2009; Duque y Ramírez, 2014; Aguirre y Quintero, 2014; Guzman, 2014; Mejía 2013).

Ahora bien, para lograr transformar e innovar las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, se requiere el análisis de los retos, posibilidades y efectos del uso del lenguaje en los procesos educativos. En este contexto, a pesar de las grandes inversiones en formación docente por parte del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación (Cursos virtuales “Renovación didáctica del lenguaje”, Concurso nacional de cuento, Mil maneras de leer, Programa el valor de la palabra, 2008–2010), las instituciones educativas en general, no han podido concretar las intenciones pedagógicas y didácticas frente a la enseñanza del lenguaje, lo cual podría indicar que sus prácticas siguen arraigadas en modelos tradicionales.

Al respecto conviene decir que seguramente, aunque se han implementado diversos procesos de formación para la enseñanza del lenguaje escrito a nivel formal por parte Secretaría de Educación Departamental y el Comité Departamental de Capacitación Docente de Risaralda, pocos docentes acceden a ellas, o lo hacen de forma aislada, es decir, no se tiene continuidad

con el envío del representante a las formaciones, o no impactan las prácticas propias y de sus colegas (Subdirección de Calidad de la Secretaría de Educación Departamental, 2013), quizás y como lo plantean Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); Lerner (2003); Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Cruz (2006) y Finocchio (2009) ciertos tipos de formación no han logrado transformar las concepciones de los maestros y por tanto sus actuaciones, ya sea porque, en primer lugar, se encuentran centradas únicamente en los fundamentos conceptuales sin vincular la teoría con la práctica; en segundo lugar, se llevan a cabo en situaciones lejanas del aula de clase, y de las condiciones reales del contexto educativo en el cual se desarrolla la cotidianidad del maestro, y en tercer lugar, no parten de las ideas previas que los docentes han ido construyendo sobre las prácticas de enseñanza, en escenarios formales de educación o con sus colegas (Pimiento, 2012; Hernández y Roncancio, 2013; Duque y Ramírez, 2014).

En este sentido, se hace necesario generar una transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues persiste la preocupación a nivel nacional por los bajos desempeños de los estudiantes, en el área de lenguaje en las Pruebas Saber que evalúan la comprensión y producción de textos (ICFES, 2016) en las que el 14% de los estudiantes se ubican en el nivel avanzado desempeño, dado que “logran una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos, pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes, explica el propósito y la intención del texto” (p. 47); el 34% en el nivel satisfactorio, lo que indica que “logran una comprensión superficial y global del texto, reconocen con precisión el tema, categorizan, deducen e infieren información, logran identificar funciones y relaciones globales” (p. 47); el 42% en el nivel mínimo lo que refiere que “alcanzan una comprensión específica de la estructura de texto (oraciones, párrafos)” (p. 47) y el 10% en el insuficiente, dado que “no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba” (p.47).

Esto quiere decir que el estudiante colombiano promedio logra hacer una lectura fragmentada de textos cotidianos y habituales, reconoce la estructura superficial, logra una comprensión específica de oraciones y párrafos, localiza e identifica datos explícitos, reconstruye la información utilizando las mismas palabras, elabora conclusiones y hace inferencias sencillas. Lo anterior, permite evidenciar competencias básicas en los estudiantes.

Esta situación no es ajena a la ciudad de Pereira, ya que en el Establecimiento Educativo Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, donde se llevará a cabo esta investigación; se identificó, desde el Índice Sintético de Calidad, que la competencia lectora de los estudiantes de grado quinto de básica primaria se encuentra de la siguiente manera, el 11% de los estudiantes se ubican en un nivel avanzado, el 29% en un nivel satisfactorio, el 46% en un nivel mínimo y el 14% en un nivel insuficiente; esto significa que casi la mitad de los estudiantes presentan dificultades para recuperar información implícita en el contenido, reconocer la situación comunicativa, e identificar la organización, la coherencia y los componentes de los textos (ICFES, 2018)

Por lo anterior se hace evidente la necesidad de desarrollar una propuesta de investigación que promueva el desarrollo de nuevas formas de comprender y vivir la lectura, y en este contexto surge la intención de abordar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria.

De manera concreta, el texto que se pretende abordar para desarrollar la propuesta didáctica es la novela corta de ciencia ficción, ya que según Gunn (2005) éste es un género que se desconoce en la sociedad, y aún más en el aula de clase, esto podría deberse a que se privilegian y circulan otros tipos de texto, por ejemplo los cuentos populares, por aquella concepción de que las novelas de ciencia ficción requieren mayor tiempo de lectura y su complejidad es más

avanzada, por ello los estudiantes prefieren conocer la novela en formato digital (película) que en literario (libro), pues semana tras semana, las salas de cine se llenan de espectadores movidos por las fotografías tridimensionales, hologramas, rayos láser, explosiones y viajes acelerados, un claro ejemplo de ello, es el éxito rotundo de películas tales como: “Harry Potter” y “La guerra de las galaxia” (Moreno, 2010).

En este contexto, la ciencia ficción literaria ha sufrido década tras década de una preocupante falta de lectores, esto podría deberse a que las personas piensan en el término «ciencia ficción» como «irrealidad», «evasión de la realidad», «escapismo», «entretenimiento vano» o incluso «infantilismo» (Grassin, 1981), producto de los diversos prejuicios que se han generado sobre su génesis epistémica. Al respecto, Bastidas (2012) plantea que la novela de ciencia ficción es un género literario en el que se utiliza la ciencia para narrar historias ficticias, normalmente se imagina el futuro a partir de la tecnología, situación que no se aborda en el aula por tener imaginarios diferentes.

Algunas investigaciones (Poveda y García, 2013; Vega y Vinasco, 2011) realizadas en torno a la enseñanza de la comprensión lectora de la novela plantean la necesidad de profundizar en el asunto y de transformar las prácticas de enseñanza con el fin de reducir las problemáticas de comprensión lectora. Es importante mencionar que en el rastreo no se encontraron investigaciones realizadas en básica primaria, solo en secundaria.

Al respecto, Vega y Vinasco (2011) concluyen que:

Se hace evidente que la mayoría de los estudiantes carecen estratégicamente de ciertas actitudes que debieran de ser puestas en marcha antes, durante y después de abordar un texto narrativo; específicamente en la novela de ciencia ficción, actitudes que conducirían a lograr progresivamente una mejor comprensión lectora en la novela (p. 131).

A su vez, Poveda y García (2013) sostienen que:

Los estudiantes están más familiarizados con la lectura literal de los textos, lo que lleva a que estos presenten serias dificultades para asumir posturas críticas, para ello es necesario ponderar procesos de interactividad en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes se formen como sujetos discursivos, más autónomos e interactivos, de modo que sus argumentaciones sean más razonadas, analíticas y críticas (p. 65).

Ambas investigaciones plantean la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas en las que se privilegien actividades de comprensión lectora, que redunden en aprendizajes significativos, es decir, que los estudiantes logren una comprensión amplia de textos completos y auténticos, que puedan relacionar su contenido con la información de otras fuentes, que expliquen el propósito y la intención del texto, aspectos que los llevan a ser más conscientes de los propios aprendizajes, de modo que el papel del educador, no se limite a comunicar información, sino que trascienda a la orientación, colaboración y motivación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, basados en los hallazgos obtenidos por Jolibert (1992), en la enseñanza de la comprensión lectora de la novela corta de ciencia ficción, se propone desarrollar una propuesta didáctica en la que los estudiantes descubran el poder de crear un mundo por medio de las palabras, reconozcan la dinámica y coherencia de la narración, comprendan los diferentes tiempos verbales, dominios cronológicos, personajes, lugares, descripciones y diálogos, desarrollando la imaginación y creatividad de manera que creen puentes entre la fantasía, la ficción y la realidad.

Surgen en este contexto los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de una novela corta de ciencia

ficción en niños y niñas de quinto grado de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

El objetivo general es: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de una novela corta de ciencia ficción con niños y niñas de quinto grado de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación

Y los objetivos específicos son: a) Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, antes de desarrollar la implementación de la secuencia didáctica. b) Diseñar la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo. c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. d) Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, después de desarrollar la implementación de la secuencia didáctica. e) Contrastar los niveles de comprensión lectora iniciales y finales.

Responder este interrogante permitirá encontrar alternativas para transformar los procesos de enseñanza de la comprensión, desde propuestas interactivas y comunicativas, y además mejorar el aprendizaje de la comprensión de los niños y niñas.

Si bien la pretensión no es generalizar los resultados, si se pretende que los hallazgos sirvan de base confiable para el desarrollo e implementación de propuestas similares, con el propósito de poder avanzar en la comprensión de las bases para la integración de los textos cortos de ciencia ficción en las prácticas educativas formales, específicamente en básica primaria.

Los capítulos en los que está estructurado este informe de investigación son: el primer capítulo, presenta el planteamiento del problema, el cual incluye los objetivos y la justificación;

el segundo capítulo, expone el marco teórico a partir de seis grandes tópicos que lo fundamentan; el tercer capítulo, hace referencia al marco metodológico, explicando el diseño cuasiexperimental, las hipótesis, la operacionalización de la variable independiente (Secuencia didáctica) y la variable dependiente (Comprensión lectora) y los instrumentos utilizados; el cuarto capítulo, aborda los resultados y análisis de los desempeños grupales de los estudiantes de 5° referente a las dimensiones e indicadores trabajados. Así mismo, presentan los desempeños de los estudiantes de manera individual, además de un análisis de las prácticas de enseñanza. Y finalmente, el quinto y sexto capítulo, presenta respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## 2. Marco teórico

En este apartado se abordarán seis tópicos, en primer lugar, el lenguaje escrito dentro del cual se trabajará la comprensión lectora y el modelo de comprensión; en segundo lugar, el enfoque comunicativo; en tercer lugar, el texto narrativo; en cuarto lugar, la novela corta de ciencia ficción; en quinto lugar la secuencia didáctica y en el sexto lugar las prácticas de enseñanza del lenguaje por parte de los docentes.

### 2.1 Lenguaje escrito: Comprensión lectora y el modelo de comprensión

Algunas de las posiciones teóricas actuales más relevantes consideran que el lenguaje debe ser entendido como: en primer lugar como discurso, es decir, “el lenguaje como acción de la producción del habla estrechamente fusionada al contexto social del lenguaje como práctica social enunciativa”. En segundo lugar, como comunicación discursiva en el que “el lenguaje cumple con el papel de mediador en la construcción del conocimiento y en la construcción del sujeto discursivo” (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004, p. 38).

Ahora bien, en la escuela, se hace necesario comprender que el lenguaje está constituido por dos procesos: uno de lectura y uno de escritura, es decir, por su potencialidad no solo sirve para la alfabetización sino para acceder a la información, comprender diversos contenidos y reconstruir significados. Por lo anterior, enseñar a leer y escribir tiene como objetivo que los estudiantes lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

Específicamente, con respecto a la lectura es necesario decir que históricamente la lectura fue vista como una actividad perceptual, dejando de lado todo proceso cognitivo implícito en ella. Es en la década de los ochenta que comienza un revolucionario proceso de cambio con las

investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979). En dichos estudios se demostró que los niños y niñas antes de llegar a la escuela han construido hipótesis sobre el sistema de escritura, además, se concluyó que la lectura es una práctica cultural social que se fundamenta en el interés por el aprendizaje de códigos culturales que permitan la significación en entornos diversos, el establecimiento de relaciones sociales, la participación y la comunicación.

En este sentido, la lectura entendida como un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, tal como lo propone los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998):

Debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que pueda ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permita el avance y el retroceso, parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. (p. 37)

Definir los modelos del proceso de lectura implica dar cuenta de las posiciones desde las cuales ésta ha sido abordada. Históricamente las perspectivas han sido diversas, conformando modelos explicativos que van desde aquellos que se centran en el texto, hasta aquellos que se centran en el lector o en la interacción entre el texto, el lector y el contexto. Para este caso se retoman tres tipos de modelos gracias a los aportes de Goodman, (1971); Kintsch y Van Dijk, (1978); Uribe, (2006) entre otros: el ascendente, el descendente y el interactivo:

El primero, plantea que “Las propuestas de enseñanza se basan en la habilidad de decodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto, porque sabe decodificar” (p. 32); para ello el lector parte del reconocimiento de la micro-estructura para llegar

a la macro-estructura, esto es, del reconocimiento de letras, palabras y frases, a los párrafos y los textos completos.

El segundo, propone que

El lector hace uso de los esquemas mentales para realizar anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas. Así cuanto más información posea un lector sobre el texto, menos necesitará fijarse en él para construir interpretación” (p. 32)

De este modo, el texto tiene sentido en tanto le proporciona información al lector para confirmar o rechazar sus hipótesis.

El tercero, plantea que “En la lectura interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas, sus conocimientos, sus habilidades de decodificación y experiencias previas; además del contexto en el que se presenta el texto” (p. 33) en este proceso el lector utiliza los conocimientos del mundo y los del texto, además de las habilidades de decodificación, con el fin de encontrar una interpretación que llene sus expectativas y que tenga índices de correspondencia con el texto leído.

La implicación de la enseñanza según el modelo interactivo en el aprendizaje de los estudiantes, es la transición de un lector pasivo a un lector activo del texto, que permita la expresión, predicción, comprobación y verificación constante de hipótesis que lleven a la construcción de la comprensión, y al establecimiento de control de la misma (Solé, 1992).

Según lo anterior, la posición teórica que se asume para desarrollar este proyecto en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos es el modelo interactivo, desde el cual se elabora una secuencia didáctica para el trabajo de la novela corta de ciencia ficción.

Ahora bien, este modelo comparte muchos de sus supuestos con el enfoque comunicativo propuesto por Hymes (1996), descrito a continuación.

## **2.2 Enfoque comunicativo**

Este proyecto trabaja sobre la idea que la escuela debe proporcionar espacios para la reflexión, la discusión, la crítica, la participación que lleve a los estudiantes a comprender que la comunicación es el medio para la transformación individual y social.

El supuesto anterior es sustentado por Hymes (1996) desde el enfoque comunicativo, en el cual al lenguaje se le da un uso social en actos comunicativos particulares, concretos e históricamente situados; la competencia se evidencia cuando una persona domina comprensiva y expresivamente la pluralidad de usos verbales y no verbales que se pone en juego, en situaciones reales de comunicación. Desde esta perspectiva, Hymes (1996), plantea:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

(p.22)

Así pues, esta competencia comunicativa tiene incidencia en el estudiante, en la medida que aprende a ubicarse en el contexto comunicativo según la situación y la comunidad específica a la cual se va a dirigir, logrando que él se articule con el mundo de hoy, desempeñando diversos roles en la sociedad: lector o escritor.

Por lo anterior, se puede concluir que el enfoque comunicativo es un referente que permite desarrollar de manera auténtica los procesos de comunicación que se presentan en el aula,

partiendo de experiencias significativas que lleven a los estudiantes a conocer y disfrutar de la comunicación, como medio de interacción con el mundo. Desde éste enfoque, la lectura coincide con el modelo interactivo y la concepción de comprensión lectora planteadas en tópicos anteriores.

Partiendo de este hecho, esta investigación pretende aprovechar las ventajas que ofrece el enfoque comunicativo orientándolo al contexto escolar desde el texto narrativo, específicamente la novela, debido a que la narración es la anfitriona de una variedad de géneros aún más en el contexto escolar, además ésta, se usa desde la primera infancia para dar cuenta de las experiencias vividas en la cotidianidad a través de la narración de historias en una conversación permanente con los sujetos que lo rodean (Bruner, 1986).

### **2.3 Texto narrativo**

La narratología es un medio discursivo para la exploración y resolución colectiva de problemas; también constituye un instrumento para crear identidades sociales y personales puesto que permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos, emociones y reflexionar sobre ellos, en este sentido, este género tiene la capacidad de ampliar y transformar la mente humana (Ochs, 2000).

Algunos analistas de la narratología como Genette (1970) y Todorov (1975) coinciden en reconocer que la narrativa tienen dos grandes aspectos: *la historia*, que se refiere al significado o contenido del relato, es decir, lo que se cuenta. Y *el discurso* que es la manera de hacer llegar esta historia al destinatario. A su vez Genette (1970) reconoce que la historia puede relatar situaciones reales o ficticias en un tiempo y espacio determinado, vividos por unos sujetos que representan la voz o huella que deja el discurso.

De esta manera, abordar un texto narrativo, implica por tanto, desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), comprender los diversos planos que lo conforman y le dan sentido: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia.

El plano de la narración, supone que todo relato debe tener un narrador (que no es el autor), que es una estrategia discursiva inventada por el autor, considerado como un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario, distinto del lector, siendo este un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador.

El plano del relato, hace referencia al modo o modos de contar, por ejemplo, cuando el narrador decide contar la historia desde el final y no desde el principio. Cuando cuenta con un narrador en primera o tercera persona. De igual modo se relaciona con los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve). Igualmente, el plano del relato incluye los llamados signos de demarcación, que se usan para dar inicio (erese una vez) o dar fin al relato (colorín colorado).

Uno de los aspectos más relevantes dentro del plano del relato es la estructura del texto, la cual hace referencia a la silueta o los bloques del texto narrativo donde se tienen en cuenta tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado final (Cortés y Bautista, 1998).

El “estado inicial” es el que permite introducir los personajes y ubicar el lector en la situación inicial. Este estado es siempre en relación con un objeto, el personaje puede tener algo o le puede faltar algo; ese algo puede ser un objeto material, un saber o un sentimiento. En este momento, generalmente se ubica al lector en el tiempo y espacio donde inicia la historia y se dan pistas de cuál es el personaje de la historia.

En la “fuerza de transformación” se muestra cómo se desenvuelven los acontecimientos planteados en la introducción. Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma y altera el estado inicial. La fuerza de transformación provoca una reacción la cual es el resultado en que queda el personaje después del acontecimiento.

En el “estado final” se pretende resolver el problema o conflicto. Aquí se define cómo queda el personaje en relación al estado inicial y que dio lugar a que se desarrollaran todos los sucesos de la historia. En otras palabras, es el desenlace de la historia y la forma como se solucionó el problema existente (Cortés y Bautista, 1998).

Finalmente, el plano de la historia, en el cual se encuentra todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y 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. Este plano propone que toda narración inicia mostrando su intencionalidad, debe tener personajes, los cuales a su vez muestran una identidad continua a través del tiempo, que puede presentar cambios durante todo el relato, estos personajes además requieren una preparación para iniciar la aventura, y de esta forma propiciar motivación e interés al lector, estableciendo un orden en los acontecimientos, en los cuales sea evidente la meta, la orientación y la evaluación de su cumplimiento.

## **2.4 La novela de ciencia ficción**

El texto narrativo que será abordado en esta propuesta es la novela de ciencia ficción, definida según Gunn (2005) como “toda aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la

presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en nuestra realidad inmediata, pero considerados posibles desde algún ámbito del conocimiento científico” (p. 10).

En este sentido, el autor de ciencia ficción muestra mundos futuros con la intención de reflexionar acerca del presente, no es su propósito predecirlo, sino hacer pensar al lector cómo es y cómo se proyecta como miembro de la raza humana, poniendo en evidencia sus virtudes y defectos.

Si bien el autor imagina las historias, debe darle verosimilitud, es decir, que sean creíbles, por ello debe apoyarse en la investigación científica y en documentales acerca de objetos y leyes de la ciencia, de manera que se apropie de un vocabulario técnico-científico. Sin duda, la ciencia ficción está atada a la ciencia, pero a su vez, éste es un género literario, y como parte de la literatura debe plantear una historia bien contada, seguir una estructura narrativa, buscar belleza en la narración de los hechos y todos los requisitos que tiene cualquier género literario.

Al respecto, Moreno (2010) propone que la novela de ciencia ficción cuenta con ciertas particularidades tales como:

Personajes específicos: Los cuales pueden aparecer como seres humanos o personajes propios de este tipo de literatura: robots, androides, inteligencia artificial, clones, mutantes, extraterrestres, alienígenas, científicos, hombres con súper poderes, astronautas, etc. Además de darles una imagen a través de descripciones, muchas veces los escritores han tenido que inventar nombres técnicos para ellos (p. 289).

Tiempo: además de situarse en un futuro, ubicando las acciones muchas veces en un año exacto, el tiempo ha sido en muchas ocasiones el tema de la ciencia ficción: reflexionar acerca de los viajes en el tiempo, la superposición de tiempos, la

relatividad del tiempo o la alteración del tiempo han sido planteamientos recurrentes del género (p. 255).

Espacio: imaginar una vida futura implica también imaginar cómo será el mundo en cuanto a sus espacios naturales, arquitectónicos y geográficos; por eso el espacio ha sido representado a partir de detalladas descripciones; al igual que el tiempo, el espacio puede ser tema de reflexión científica, por ejemplo, planteando la superposición de espacios, las diferentes dimensiones, etc. (p. 275).

Temas: este género dio lugar a plantear algunos de los grandes temas humanos: el avance de la tecnología, la evolución de la ecología, el contacto con vidas extraterrestres como espejo de la raza humana, la ambición de la raza humana, las relaciones sociales y su proyección futura, el sentido de la civilización, los límites éticos de los avances científicos, la era pos-nuclear, una época apocalíptica, con graves catástrofes ecológicas, el dominio de un gobierno mundial tiranizando a la población, la guerra con otros mundos, un mundo mucho mejor, con mayores progresos, con la tecnología haciéndole la vida más fácil al humano, etc. (p. 181).

Ahora bien, las particularidades de la novela corta de ciencia ficción se ponen en juego en la SD propuesta por Camps (1995), descrito a continuación.

## **2.5 Secuencia didáctica (SD)**

Abordar la didáctica de la lengua implica pensar en aspectos que van más allá de contenidos lingüísticos, es identificar las condiciones que la rodean y el lugar que ocupa en los procesos de formación y construcción de conocimiento. Por consiguiente, el objeto de la didáctica de la lengua es el estudio del conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de actuar sobre los mismos (Pérez y Rincón, 2009).

Ahora bien, en la enseñanza de la comprensión lectora de la novela de ciencia ficción, la pretensión es posibilitar el ingreso de los estudiantes a las prácticas sociales de lenguaje y del

conocimiento en general, como constructores de éstas y de los saberes que las conforman. Si se espera alcanzar este propósito, el maestro debe estar en capacidad de explicitar los objetivos, las temáticas, las metodologías y formas de evaluación que serán contempladas y que reflejarán las responsabilidades y compromisos asumidos por estudiantes y maestros.

A esta organización articulada de forma secuencial, con objetivos concretos, limitados y compartidos con los estudiantes, se le ha llamado *secuencia didáctica* (más adelante llamada SD), que de acuerdo con Camps (1995), son entendidas como:

Unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales, que se concretan en unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saber hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. (p. 61)

La propuesta de secuencia didáctica expuesta por Camps, (1995) se apoya fundamentalmente en una situación discursiva y sus objetivos de aprendizaje, permitiendo la autonomía de lectores y escritores para emplear de manera funcional el discurso oral o escrito en situaciones reales de comunicación. Esta perspectiva de secuencia didáctica contempla varios momentos que requieren la atención del docente tales como: preparación, desarrollo y evaluación; a pesar de que Camps (1995) propone estas fases para la producción textual, éstas se adaptan a la comprensión de la siguiente manera:

*Preparación:* durante esta fase se establecen los parámetros de la situación discursiva, se especifica la finalidad de la tarea, los objetivos y el alcance de la propuesta, además del tipo de texto a trabajar; allí tienen lugar actividades de motivación, ambientación, negociación de responsabilidades, introducción a la situación de comunicación e indagación de saberes previos.

*Desarrollo o comprensión:* en esta fase se deben plantear una serie de actividades estructuradas que respondan a las particularidades del texto a trabajar, para este caso, se propone una exploración de los planos del relato literario: plano de la narración, plano de la historia, plano del relato y el contexto comunicativo, para ello se plantea el trabajo colectivo de los estudiantes sumado a la orientación de la docente buscando construir nuevos conocimientos a partir de consultas, lectura de diferentes textos narrativos, graficación de contenidos, conversatorios, clasificaciones, comparaciones, negociación de significados, etc.

*Evaluación:* esta fase se consolida en un proceso constante y progresivo, que tiene en cuenta la interacción entre el docente, los estudiantes y sus pares, con el fin de tomar conciencia de su proceso de comprensión, de los aprendizajes obtenidos, de los obstáculos enfrentados y el cumplimiento de los propósitos (Camps, 1995), en otras palabras, esta fase tiene una función reguladora.

Vista así, la SD promueve la interacción permanente entre el lector, el texto y el contexto, permitiendo que el niño genere hipótesis, las contraste con el texto y con otros niños, las resuelva y genere nuevas hipótesis.

Para su elaboración se plantean dos ejes: el primero tiene que ver con los planos del relato literario (Plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), y el segundo tiene que ver con el contexto comunicativo enmarcada en el enfoque comunicativo.

## **2.6 Práctica reflexiva**

Una de las finalidades de la escuela es convertirse en una comunidad académica y científica en la que los estudiantes acudan en busca de respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que

los preocupa o les interesa. Por todo lo anterior, se hace necesario hacer una reflexión de los procesos de enseñanza del lenguaje, las concepciones, intencionalidades y creencias que tienen los maestros acerca de qué y cómo se enseña, ya que éstas repercuten en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y su manera de afrontar las problemáticas de su entorno.

En este sentido, la reflexión de la práctica es importante porque permite generar “un enfoque sistémico, una concienciación de las necesidades de los estudiantes y de una preocupación por la democratización del acceso al saber” (Perrenoud, 2011, p.48).

Para el autor, un docente reflexivo debe tener en cuenta lo siguiente:

- Ir más allá de la educación inicial. Algo que no permite generar reflexiones frente a lo que se está haciendo es la falta de preparación, se sabe que el conocimiento avanza diariamente y se renueva, por lo tanto, el docente debe estar siempre a la vanguardia del conocimiento, actualizándose y aprendiendo cosas nuevas cada día; si el docente se estanca en su saber, eso será lo que transmitirá a sus estudiantes.
- Revisar objetivos, propuestas, evidencias y conocimientos. Muchas veces, la estructura de una clase y de los planes de trabajo se quedan detenidos en el tiempo y cada año se vuelve a repetir lo mismo sin hacer una revisión exhaustiva de ellos; hay que tener en cuenta que no funcionan los mismos objetivos y propuestas para todos los estudiantes y contextos, puesto que cada grupo tiene sus características y particularidades, por lo tanto, la revisión de estos continuamente se convierte en algo fundamental para mejorar la práctica.
- Buscar el perfeccionamiento. Siempre hay que buscar hacer lo mejor; esto no significa que no haya fracasos, lo importante es que estos puedan ser revisados a conciencia para mejorar cada día la práctica y evitar que se presenten nuevamente.

- Teorizar sobre la práctica. En la medida en que se reflexiona sobre lo que se hace, se generan nuevas concepciones y puntos de vista que deben de ser soportadas por antecedentes investigativos y teorías científicas.
- Plantear preguntas. Las preguntas son la base del aprendizaje, de este modo preguntarse sobre lo que se hace y como se hace, lo que se omite, lo que se logra y lo que no, lo que se aprende, hace un maestro reflexivo.
- Intentar comprender fracasos. Los fracasos no se pueden ver mal; en ocasiones los docentes por miedo a fracasar evitan hacer cosas distintas, innovar, y esto entorpece el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones es imposible evitar el fracaso, sin embargo, cuando se presenta se debe analizar sin buscar culpables.
- Proyectar un futuro. Siempre hay que prever lo que se va hacer; el docente que actúa desde la inmediatez, es un docente que puede caer en la improvisación, lo cual impide que se generen reflexiones y teorías al respecto.
- Concentrarse en los objetivos. Hay que tener en cuenta que los objetivos son el norte del proceso de enseñanza, por esta razón, no se pueden dejar de lado, inclusive, a la hora de realizar una reflexión de la práctica se debe volver a ellos para verificar si se han alcanzado o no y a partir de ello proponer un plan de mejoramiento.
- Explicar expectativas y métodos. El maestro debe tener debidamente fundamentadas cada una de sus acciones dentro y fuera del aula, ya que esto le permitirá no desviarse de sus objetivos y encontrar explicaciones a sus aciertos y dificultades.

De este modo, la práctica reflexiva permite generar una visión retrospectiva y prospectiva del quehacer docente, conectar el pasado y el futuro, fundamentar la manera de pensar enriqueciendo así la labor pedagógica.

### **3. Metodología**

En el siguiente apartado se presenta la metodología y los componentes que la sustentan: tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, unidad de análisis, unidad de trabajo, categorías, técnicas e instrumentos y procedimiento.

#### **3.1 Tipo de investigación**

El presente estudio se ubica en el paradigma de investigación cuantitativa, en el cual, según lo planteado por Imbernón (2002) el investigador manipula deliberadamente las variables con la finalidad de observar y medir un fenómeno susceptible de ser estudiado desde la experiencia sobre el cual intenta buscar causas y efectos, para llegar a una posible generalización o replica; en este caso se explicará la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos, específicamente la novela de ciencia ficción, de los estudiantes de grado quinto. Este enfoque se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de una de las docentes para comprender las transformaciones en el quehacer docente durante la implementación de la secuencia didáctica.

#### **3.2 Diseño de investigación**

El diseño es cuasi-experimental intragrupo, de tipo Pre-Test/Pos-Test, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), manipula al menos una variable independiente, para observar el resultado y la relación con las variables dependientes. Para este caso el diseño se aplica con un solo grupo; existe un punto de referencia inicial (Pre-Test) para identificar el nivel de comprensión lectora de las y los estudiantes, antes de iniciar el tratamiento (SD de enfoque comunicativo) y, posteriormente se aplica una prueba evaluativa (Pos-Test); finalmente se

contrastan los resultados obtenidos en la aplicación de Pre-Test y Pos-Test, y se determina si se presentaron o no, transformaciones en los niveles de comprensión lectora de los y las estudiantes.

### 3.3 Población

La población son los estudiantes de grado 5° de las Instituciones Educativas oficiales, en la zona urbana del municipio de Pereira.

### 3.4 Muestra

Se toma como muestra 30 estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria jornada la tarde, del sector oficial de la zona urbana del municipio de Pereira. Dicha muestra está conformada por 15 niñas y 15 niños, que se encuentran en edades de 9 a 12 años aproximadamente, con un nivel socioeconómico bajo, y provenientes de familia que cuentan con educación básica primaria incompleta. A continuación, se caracteriza dicha muestra:

Tabla 1

Caracterización de la muestra

Número de estudiantes	Género	Rango de edad	Total estudiantes
15	Femenino	9 – 12	
15	Masculino	9 – 12	30

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios, que surgieron de un ejercicio colectivo del macro proyecto de lenguaje, III cohorte:

- Que estuviese matriculado en la Institución Educativa y en el año lectivo.
- Que exprese disponibilidad para participar en la SD y firme el consentimiento informado por parte de los padres de familia. (Ver anexo No. 1).

- Que participe en el Pre-Test.
- Que participe en el 80% de la implementación de la SD.
- Que participe en el Pos-Test.

### **3.5 Hipótesis de la investigación**

#### **3.5.1 Hipótesis de trabajo (H<sub>1</sub>).**

La implementación de una SD de enfoque comunicativo, mejora la comprensión lectora de la novela corta de ciencia ficción de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira.

#### **3.5.2 Hipótesis nula (H<sub>0</sub>).**

La implementación de una SD con enfoque comunicativo, no mejora la comprensión lectora de la novela corta de ciencia ficción de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira.

### **3.6 Variables de estudio**

#### **3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica.**

Según Camps (1995), las secuencias didácticas son entendidas como:

Unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales, que se concretan en unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saber hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. (p. 61)

La propuesta de SD expuesta por Camps, (1995) contempla varios momentos que requieren la atención del docente tales como: preparación, desarrollo y evaluación.

Tabla 2

Operacionalización de la variable independiente

**Variable independiente: secuencia didáctica.**

<b>Fase de preparación</b>	<b>Fase de desarrollo o comprensión</b>	<b>Fase de evaluación</b>
Es la fase de formulación del proyecto y de los objetivos de aprendizaje, enunciados como criterios que guiarán la SD. Allí tienen lugar actividades de motivación, ambientación e indagación de saberes previos para introducir la SD ante la muestra.	Es aquella en la que los estudiantes colectivamente construyen su conocimiento mediante la implementación de diferentes actividades; en esta etapa se proyecta la exploración de los planos de la narración, de la historia, del relato, propuestos por Cortes y Bautista (1998) y la exploración del contexto comunicativo propuesto por Jolibert (1992).	Se realiza durante todo el proceso de ejecución de la SD. En cada actividad realizada, el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje, mediante la interacción entre pares y la retroalimentación grupal, con la mediación del docente, durante todas las sesiones para comprobar la interiorización de los conocimientos y el logro de los objetivos.
- Empezando el viaje en globo: Es el momento en el que la docente da la bienvenida y la motivación para enmarcar la SD ante la población, para ello se adecua un espacio en el salón de clase de acuerdo a la temática de la novela corta de ciencia ficción.	- Exploración de los planos del relato literario (Plano de la narración, Plano de la historia, plano del relato) y el contexto comunicativo:	- Se desarrollan actividades de autoevaluación y coevaluación a través de la

- Negociación de responsabilidades: Es el momento en el que se establece el contrato didáctico entre los estudiantes y la docente, en el cual se deja claro todos los aspectos referentes a la clase para generar autonomía. (Normas de convivencia, comportamiento, roles, dinámica de trabajo tanto individual como grupal, actividades a desarrollar, tiempo para las mismas, recursos y compromisos)
  - Introducción de la situación de comunicación: Se da el primer acercamiento con el texto a trabajar y se construyen hipótesis.
  - Indagar saberes previos acerca de la estructura del
- se elaboran predicciones, se explicitan las características de los planos del relato literario y del contexto comunicativo, mediante el desarrollo de fichas, juegos, lectura de imágenes en secuencia, lectura grupal, individual, en voz alta, con diferentes propósitos.
- Se desarrolla cada sesión con las actividades propuestas, buscando construir nuevos conocimientos, para ello, interactúan, negocian y acuerdan significados con la guía y asesoría de la docente.
  - Se expresan, establecen diferencias, comparan, realizan, hallan, grafican, organizan, discriminan,
- construcción conjunta de rejillas de valoración de textos producidos o de comprensión lectora.
- Evaluación formativa: para hacer una reflexión frente al contacto didáctico, al proceso de comprensión y los aprendizajes obtenidos. Además, se evalúan los logros, los obstáculos enfrentados y el cumplimiento de los compromisos.

- |   |  |
|---|--|
| texto narrativo, de las características de los planos del relato literario (plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), y del contexto comunicativo. | clasifican, investigan, crean, evalúan.  |
| - Definición conjunta de criterios de comprensión y evaluación.   | -Se planea, escribe, revisa (pares y docente) reescribe y presenta la tarea integradora. |
|   | -Se valora el error como instrumento para fortalecer otros conocimientos.                |

En este caso, “la SD para la comprensión lectora de novelas cortas de ciencia ficción, con estudiantes de básica primaria”, pretende desarrollar una serie de acciones de manera ordenada y sistemática a partir de tres momentos: preparación, realización y evaluación, las cuales para esta propuesta en particular fueron adaptadas, ya que estas fases fueron pensadas para la producción textual, de manera que se modificaron así: preparación, desarrollo y cierre, que conlleven a la comprensión de una novela corta de ciencia ficción. La secuencia está conformada por 13 sesiones, desarrolladas en 24 clases, con una duración aproximadamente de hora y media cada una. Cabe aclarar que ninguna de las docentes era la titular del grado quinto.

La tarea integradora de la SD surge de la necesidad de llevar al aula diversidad de textos que sean completos, auténticos y de interés para los estudiantes con el fin de generar una comunidad de lectores, por lo anterior se hace evidente desarrollar una SD con enfoque comunicativo que promueva el desarrollo de nuevas formas de comprender y vivir la lectura.

En el marco del enfoque comunicativo, la situación discursiva real que se propone en la SD es producir un guion de una obra de teatro infantil basado en la novela corta de ciencia ficción “La Isla Misteriosa”, para representar en el acto cultural de octubre a los demás grados de básica primaria.

### **3.6.2 Variable dependiente: Comprensión lectora.**

Tabla 3

Operacionalización de la variable dependiente.

**Variable dependiente**

<b>Comprensión lectora de texto narrativo</b>		
<p>Comprender es atribuir sentido al lenguaje escrito, es interrogar el texto y formular hipótesis a partir de una expectativa real, en un contexto comunicativo, surgido en una verdadera situación de vida (Jolibert, 1992). De manera particular, ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un relato, lo que implica comprender los planos del relato literario: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato (Cortés y Bautista, 1998). Por su parte, la novela corta de ciencia ficción, específicamente, es una forma literaria que da cuenta de elementos tanto ficcionales como científicos (Gunn, 2005).</p>		
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Índices</b>
	<b>Autor:</b>	Identifica el autor del texto
<b>Contexto comunicativo</b>	Es la persona que escribe la historia.	No identifica el autor del historia
Hace referencia a la situación particular en la que se produce la historia, la cual tiene en cuenta: el autor, el destinatario y la	<b>Destinatario:</b>	Identifica a quién va dirigido el texto.
	Persona a la que está dirigido el texto.	No identifica a quién va dirigido el texto.
	<b>Finalidad:</b>	Reconoce que la intención del texto es contar una historia que combine, de manera
	Tiene que ver con las intenciones del autor al producir el texto. En	

finalidad de comunicación.	este caso, es contar una historia que articula ficción y ciencia.	coherente, elementos de la ciencia y la ficción.
		No reconoce que la intención del texto es contar una historia que combine, de manera coherente, elementos de la ciencia y la ficción.
	<b>El narrador:</b>	Identifica el narrador.
	Es una estrategia discursiva creada por el autor para contar una historia, la cual le permite simular la figura de un sujeto que conoce, asume y comunica la misma desde una posición particular.	No identifica el narrador.
<b>Plano de la narración</b>		
El énfasis está puesto sobre una persona diferente al autor, llamado narrador, el cual tiene como función contar la historia.		
A su vez, tiene que ver con la identificación del tipo de narrador y el	<b>Tipos de narrador:</b>	Reconoce el tipo de narrador de la historia.
	Posición que asume el narrador para contar la historia. Puede ser:	
	Narrador omnisciente: narra con detalle ya que conoce todo lo que ocurre en la historia: pensamientos, acciones, intenciones.	No reconoce el tipo de narrador de la historia.

tiempo en el que cuenta la historia.

Narrador protagonista: narra los acontecimientos que le ocurren como personaje en la historia.

Narrador testigo: narra los acontecimientos que le ocurren al protagonista, no participa de la acción, él relata lo que ve.

---

**Tiempo de la narración.**

Es el tiempo en el que está narrada la historia:

Presente, pasado o futuro.

Reconoce el tiempo en el que

el narrador cuenta la historia

---

No reconoce el tiempo en el

que el narrador cuenta la

historia.

---

**Personajes:**

Los distintos actores del relato, provistos de una serie de rasgos

que les individualiza y les hace

particulares. En el caso de la

novela de ciencia ficción: clones,

robots, ciborgs, astronautas,

extraterrestres, mutantes que

comparten, en muchos de los casos,

características tanto humanas como

biomecánicas.

Reconoce las características

psicológicas de los personajes

propios de la ciencia ficción.

---

No reconoce las características

psicológicas de los personajes

propios de la ciencia ficción.

**Plano de la historia**

Es todo lo concerniente

a los personajes, los

tiempos y los espacios

en el mundo ficcional;

estos pueden ser hechos

a imagen y semejanza

de nuestra realidad o

alterando las leyes que rigen nuestro mundo.

---

**Tiempo:**

Período cronológico en que se desarrollan las acciones de la historia, en el caso de la ciencia ficción suelen acontecer en el pasado o en un futuro lejano.

Reconoce el tiempo en el que se desarrollan las acciones de la narración de ciencia ficción.

---

Según se imagina el futuro éste recibe un nombre u otro:

No reconoce el tiempo en el que se desarrollan las acciones de la narración de ciencia ficción.

**Utopía:** Se refiere a un mundo con mayores progresos en paz y equilibrado.

**Distopía:** Se refiere a una época apocalíptica, con graves catástrofes.

**Ecotopía:** puede ser un mundo utópico o distópico en el cual emerge la conservación del ambiente como principal tarea dentro de la narrativa.

---

**Espacio:**

Reconoce los lugares donde suceden los acontecimientos

	Lugares donde suceden los acontecimientos de la historia, en el caso de ciencia ficción de desarrollan en espacios naturales, arquitectónicos, geográficos, astronómicos ficcionales.	propios de la narración de ciencia ficción.
		No reconoce los lugares donde suceden los acontecimientos propios de la narración de ciencia ficción.
<b>Plano del relato</b>	<b>1. Estado Inicial:</b> Introduce los personajes en un tiempo y un espacio propios de la ciencia ficción y ubica al lector en un estado inicial de equilibrio.	Identifica el estado inicial de la historia.
Se relaciona con el modo o los modos de contar utilizados por el autor, en otras palabras, con la estructura en que está relatada la historia, en este caso se trabajará la estructura ternaria.		No identifica el estado inicial de la historia.
	<b>2. Fuerza de transformación:</b> Plantea una situación de conflicto que desencadena una secuencia de acontecimientos de acuerdo a la trama de la narración, alterando el estado inicial de equilibrio	Identifica la fuerza de transformación de la historia.
		No identifica la fuerza de transformación de la historia.
	<b>3. Estado final</b> Presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto llegando a un nuevo estado de equilibrio.	Identifica el estado final de la historia.
		No identifica el estado final de la historia.

### 3.7 Prácticas pedagógicas reflexivas

Para el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente, se parte de la observación consignada en el diario de campo durante la intervención didáctica, y de las categorías que surgieron de manera inductiva, resultado de una construcción colectiva de la cohorte III de lenguaje, de la maestría en educación.

Cabe aclarar, que se implementó la SD en un sólo grupo por la disponibilidad del grado 5, puesto que ninguna de las docentes tenía a cargo este grado, por tanto fue prestado en la sede Samaria y se decidió analizar las prácticas de una sola docente para dar mayor rigor y profundidad al mismo.

#### *Unidad de análisis.*

La unidad de análisis de la investigación es la práctica de enseñanza del lenguaje implementadas por la docente a partir de la SD, la cual se registra y sistematiza en un instrumento llamado diario de campo, diligenciado de manera personal al finalizar cada sesión, para su posterior análisis e interpretación.

A continuación se definen las categorías que se tienen en cuenta para el análisis cualitativo.

Tabla 4

Categorías de análisis de las prácticas pedagógicas reflexivas.

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
Descripción	Presenta de manera detallada actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase.

Expectativas	Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.
Autopercepción	Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.
Rupturas	Realización de actividades que nunca había realizado.
Continuidades	Realización de actividades que siempre se habían realizado.
Autocuestionamiento	Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones del profesor.
Autorregulación	Toma de decisiones a partir de los autocuestionamientos para mejorar las actuaciones del profesor.

### ***Unidad de trabajo.***

Docente, licenciada en pedagogía infantil, con 3 años de experiencia como docente de primaria en el sector privado.

### **3.8 Técnicas e instrumentos**

Para la investigación se utiliza un cuestionario de selección múltiple para abordar las siguientes dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y contexto comunicativo. Las preguntas 1 a la 6 dan cuenta del plano de la narración, las preguntas 7 a la 12 evalúan el plano de la historia, las preguntas 13 a la 18 el plano del relato y finalmente las preguntas 19 a la 24 buscan evaluar el contexto comunicativo. El cuestionario fue validado a través de prueba de expertos por Diego Aristizabal, Carlo Emilio Puerta y Lina Aldana y de una prueba piloto a dos grados 4° de otras Instituciones Educativas de la ciudad de Pereira (Ver anexo 2).

De igual manera, para la reflexión de las prácticas se utiliza como instrumento un diario de campo (Ver anexo 4) el cual busca generar transformaciones en el quehacer docente durante la implementación de la secuencia didáctica. Este instrumento es definido por LeCompte y Goetz (1995) como aquel que mejor puede recoger las creencias y concepciones que tiene un docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que su utilización permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que se encuentra inmerso, a la vez que le sirve de reflexión sobre la práctica.

### 3.9 Procedimiento

En este apartado se muestran las distintas fases del proyecto de investigación.

Tabla 5

Fases de la investigación

#### Fases del proyecto

Fase	Descripción	Instrumentos
Diagnóstico (evaluación inicial)	Se diseña y aplica el pre-test para diagnosticar el estado inicial de la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes.  Se elabora un cuestionario de selección múltiple que permite valorar los resultados del Pre-Test, basada en los criterios del enfoque comunicativo.	Pre-Test  (Ver anexo No. 2)

Diseño e intervención	Se diseña e implementa una SD basada en los criterios del enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos.	Secuencia Didáctica  (Ver anexo No. 3)
Implementación y reflexión	Se implementa una SD basada en los criterios del enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos y se reflexiona sobre las prácticas durante la implementación de la SD.	Secuencia Didáctica Diario de Campo (Ver anexo No. 4)
Evaluación final	Se elabora y aplica un Post-Test para valorar el estado final de la comprensión de textos narrativos, el cual se evalúa a través del cuestionario elaborado según los criterios del enfoque comunicativo que se empleó para el Pre-Test.	Post-Test  (Ver anexo No. 5)
Contraste	Se cotejan los resultados del Pre-Test y el Post-Test, para hacer un análisis explicativo de datos y determinar la incidencia (transformación, impacto) de la SD basada en el enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos.	Pre-Test Post-Test

#### 4. Análisis de la información

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación de diferentes instrumentos que corresponden con dos objetivos, el primero, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo; el segundo, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica (en adelante llamada SD).

Inicialmente se presentan los resultados cuantitativos correspondientes al primer objetivo, para lo cual se utilizó una prueba escrita, para dar cuenta de los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora de textos narrativos, antes y después de la aplicación de la SD.

Posteriormente, se presentan los resultados cualitativos correspondientes al segundo objetivo, para lo cual se utilizó la información registrada en el diario de campo que da cuenta de las reflexiones generadas durante la el desarrollo de la SD, en tres momentos: preparación, desarrollo y cierre.

Específicamente, para el análisis cuantitativo, se utiliza la estadística descriptiva, a través de las medidas de tendencia central, con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo, y por tanto establecer si la SD incidió en los desempeños de los estudiantes respecto a la comprensión lectora.

El análisis cualitativo se hace de manera inductiva, identificando en el diario de campo la presencia o ausencia de las categorías previamente establecidas y acordadas por el macroproyecto de didáctica del lenguaje III cohorte, para comprender las transformaciones en las prácticas de una de las docentes participantes.

## 4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora

En este apartado se presenta la prueba de hipótesis, la movilidad de los estudiantes en sus desempeños y el análisis de los cambios en cada una de las dimensiones que conforman la variable dependiente y sus respectivos indicadores.

### 4.1.1 Prueba de hipótesis.

A continuación, se muestran los cambios ocurridos entre el Pre-Test y Pos-Test, mediante el uso de las medidas de tendencia central.

Tabla 6

#### *Medida de Tendencia Central*

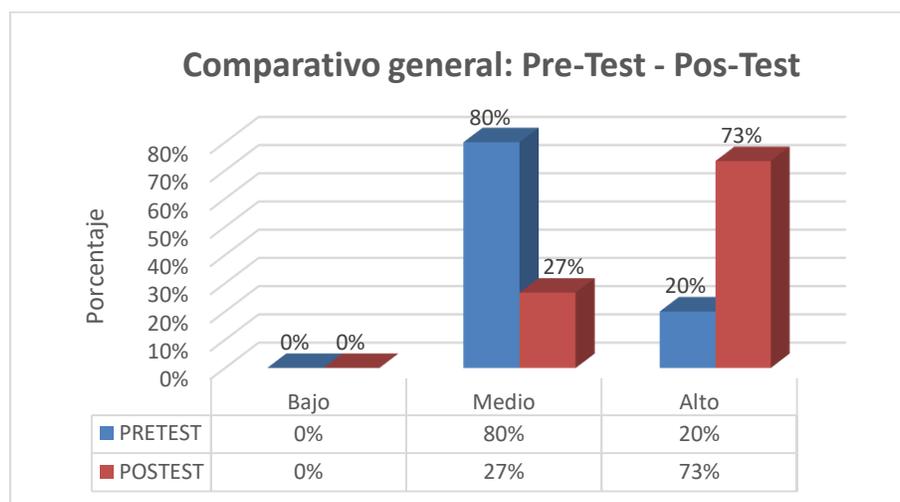
<i>Total Pre-Test</i>		<i>Total Pos-Test</i>	
Media	12,86666667	Media	15,96666667
Error típico	0,469123255	Error típico	0,470957287
Mediana	12,5	Mediana	16
Moda	12	Moda	16
Desviación estándar	2,56949389	Desviación estándar	2,579539298
Varianza de la muestra	6,602298851	Varianza de la muestra	6,654022989
Curtosis	0,529465443	Curtosis	0,18430557
Coefficiente de asimetría	0,62864537	Coefficiente de asimetría	-0,51595383
Rango	11	Rango	11
Mínimo	9	Mínimo	10
Máximo	20	Máximo	21
Suma	386	Suma	479
Cuenta	30	Cuenta	30

La tabla 6 muestra los cambios ocurridos en la media, la cual pasa de 12,86 en el Pre-Test a 15,96 en el Pos-Test; en la mediana pasa de 12,5 en el Pre-Test a 16 en el Pos-Test; de igual manera la desviación estándar pasa de 2,56 en el Pre-Test a 2,57 en el Pos-Test. Estos resultados evidencian las transformaciones en los desempeños de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos narrativos, específicamente, en el plano de la narración y el contexto comunicativo.

A continuación, se presenta la gráfica que ilustra el comparativo general del Pre-Test y el Pos-Test con relación a los niveles de desempeño previamente establecidos, estos son: bajo, medio y alto.

*Gráfica 1.*

Movilidad en los desempeños de los estudiantes



La gráfica No. 1, muestra la movilidad que tuvieron los estudiantes en cuanto a sus desempeños, así: la mayoría de los estudiantes se ubicaban en el Pre-Test en el nivel medio, con un 80%, los demás en el nivel alto, y ninguno en el nivel bajo. Ahora bien, en el Pos-Test los estudiantes se movieron en su mayoría al nivel alto con un 73%. Estos cambios podrían explicarse por la incidencia de la SD, la cual permitió que los estudiantes mejoraran la

comprensión lectora de textos narrativos en los tres planos del relato literario (plano del relato, plano de la narración y plano de la historia) y el contexto comunicativo.

Tanto las medidas de tendencia central, como los datos representados en la gráfica de movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño, permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, es decir, la SD de enfoque comunicativo mejoró la comprensión lectora de una novela corta de ciencia ficción de los niños y niñas de quinto grado de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira. Estos resultados demuestran la potencia de una SD, que parte de las necesidades e intereses de los estudiantes para generar situaciones reales de comunicación con un propósito de lectura establecido y que fueron propicias para el desarrollo de trabajo colaborativo y procesos de metacognición. Además, la SD desarrollada permitió a los estudiantes y profesoras volver al texto cuantas veces se consideraran necesario para cumplir con diversas intencionalidades. Todo lo anterior permitió comprender que la lectura es un proceso, en el que hay que sumergirse en el texto, hacer inferencias y confrontarlas con los otros para llegar a nuevas comprensiones, lo que seguramente contribuyó a mejorar el desempeño de los estudiantes.

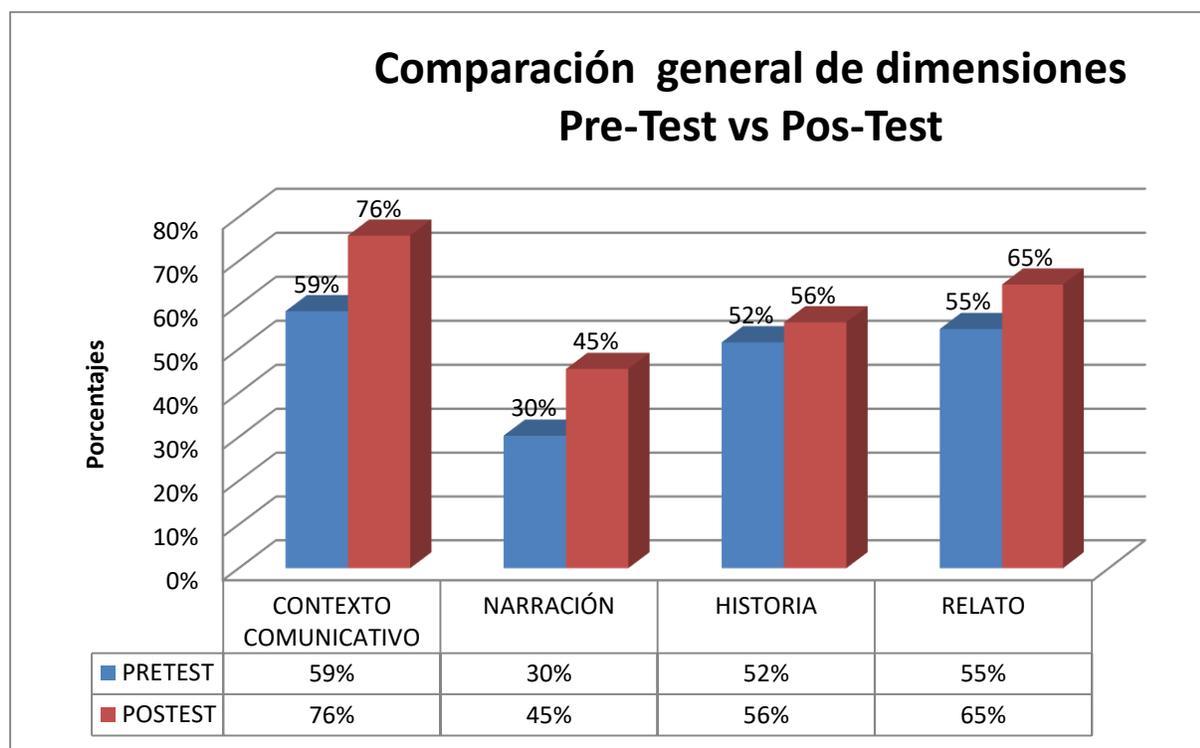
A continuación, se presenta el análisis cuantitativo de cada una de las dimensiones comparando los desempeños entre el Pre-Test y el Pos-Test.

#### **4.1.2 Análisis de dimensiones.**

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en las dimensiones que conforman la variable dependiente: contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato.

Gráfica 2.

Comparativo general de dimensiones de la comprensión lectora Pre-Test – Pos-Test



En la gráfica No. 2 se puede apreciar, que todas las dimensiones tuvieron cambios positivos en los desempeños de los estudiantes, sin embargo, los mayores cambios estuvieron en el contexto comunicativo, pasando de un 59% a un 76% con una diferencia de 17 puntos porcentuales, mientras que la dimensión que menores cambios tuvo fue el plano de la historia pasando de un 52% a un 56% con una diferencia de 4 puntos porcentuales.

Frente a los mayores cambios, presentados en la dimensión contexto comunicativo, estos pueden ser explicados por el trabajo realizado durante la SD, en la cual los estudiantes a partir de la lectura y análisis de diversos textos expertos pudieron identificar el autor, el destinatario y la finalidad de los textos narrativos, en palabras de Jolibert (1992) los estudiantes lograron entender el texto desde diferentes perspectivas, crear una relación con el mismo; y, al leer, establecer de

una manera clara, progresiva y representativa sus finalidades comunicativas, dentro del contexto de su elaboración.

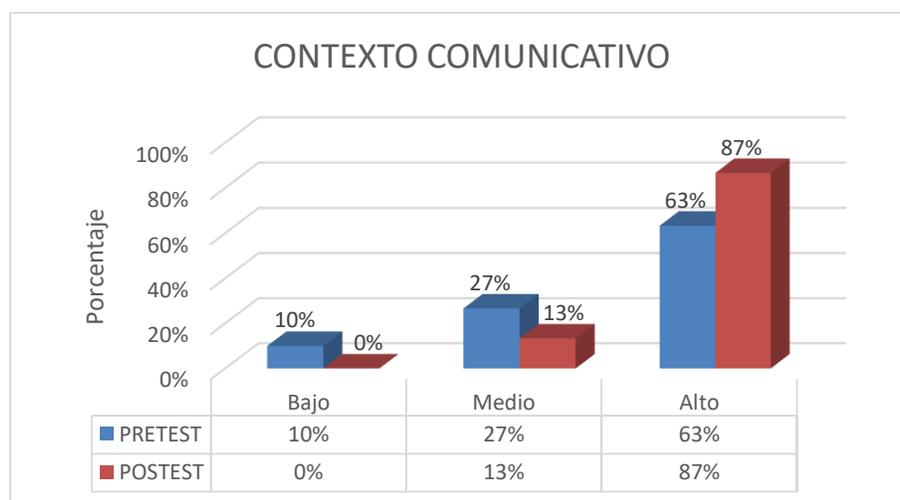
Los menores cambios estuvieron en la dimensión plano de la historia, que si bien mejoró, posiblemente los estudiantes no lograron tener claras las características psicológicas de los personajes, aunque durante el desarrollo de la SD, se realizó la identificación de las características de los personajes a través de un conversatorio. Seguramente este aspecto requiere procesos inferenciales de mayor complejidad. Es necesario entonces precisar que los estudiantes aún presentan dificultades para identificar los rasgos que individualizan y particularizan a un personaje dentro del texto, en cuanto a personalidad, emociones, sentimientos y deseos.

A continuación se hace un análisis detallado de cada dimensión y sus indicadores.

#### ***4.1.2.1 Contexto comunicativo.***

*Gráfica 3.*

Comparativo general de los niveles de desempeño del Contexto comunicativo



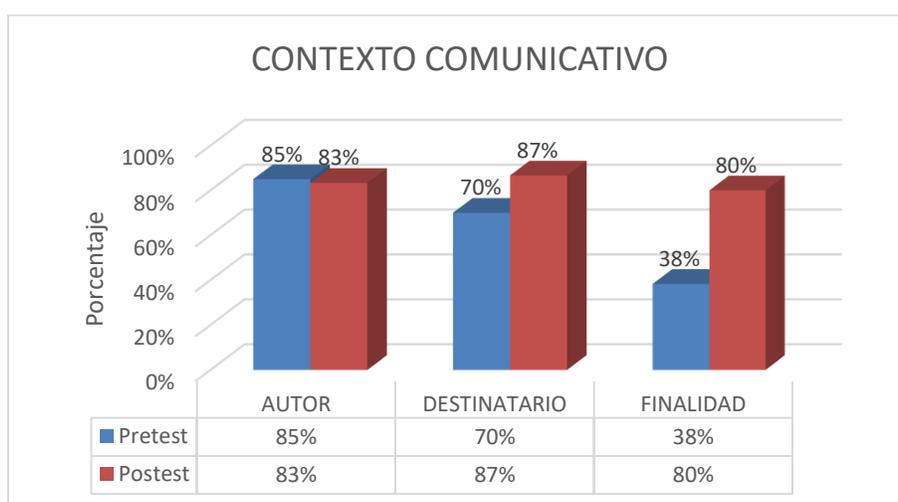
Los resultados sintetizados en la gráfica No. 3 permiten observar que los estudiantes en el Pos-Test pasan de los niveles medio y bajo al nivel alto, de tal manera que ningún estudiante queda en el nivel bajo.

Antes de iniciar la SD, los estudiantes tenían claro que el autor es quien escribe el texto, pues posiblemente la vida y obra del autor ha sido un asunto muy trabajado en la escuela. Por el contrario, presentaban dificultades para reconocer el público al que está dirigido el texto y la intención del autor al contar una historia que articulara ciencia y ficción, puesto que estos indicadores son olvidados en el aula de clase, ya que no se hacen explícitos en el texto y por tanto requieren mayores procesos inferenciales del lector.

A continuación, se presenta el contexto comunicativo a partir de los indicadores que lo conforman: autor, destinatario y finalidad, y los desempeños obtenidos en el Pre-Test y en el Post-Test.

#### Gráfica 4.

Comparativo de indicadores del contexto comunicativo en el Pre-test y Pos-test



Como se observa en el gráfico No 4, los estudiantes mejoraron sus desempeños básicamente en dos indicadores: el *destinatario*, el cual pasó de 70% en el Pre-Test a un 87% en el Pos-Test y la *finalidad* que pasó de 38% a 80%, mientras que los menores cambios estuvieron en el indicador *autor*.

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes lograron identificar la persona a la que está dirigido el texto y las intenciones del autor al producirlo. En este caso, los textos estaban dirigidos a lectores de ciencia ficción y la intención era contar una historia que articulara estos elementos: ciencia y ficción.

A pesar de las diversas actividades realizadas, los estudiantes tuvieron un leve decrecimiento en los desempeños que corresponden al indicador *autor*, posiblemente por tres razones: la primera porque la escuela ha trabajado con ellos este aspecto de manera continua, pues al leer un texto narrativo se hace referencia al papel del *autor* en su rol de escritor y se hace una búsqueda de su biografía para transcribirla, así que podría considerarse que para los estudiantes este es un asunto cotidiano en el que tienen alguna experticia. Sin embargo, transcribir la biografía del *autor* no asegura su comprensión, ni el entendimiento de su contexto histórico, lo cual se realizó con el *autor* leído a través de la búsqueda y socialización de su biografía en formato literario y digital, con la intención de discutir y personificar el contexto social del autor que lo llevo a escribir sobre elementos futuristas para la época. Esta situación posiblemente generó una ruptura en las rutinas de los estudiantes, que pudo haber incidido en menores desempeños en el Pos-Test.

La segunda, porque la SD les permitió cuestionar sus saberes previos y entrar en desequilibrio respecto al contexto del autor que lo lleva a escribir dicha historia, con unos destinatarios e intencionalidades particulares de acuerdo a la tipología textual; en este caso, involucrando

elementos de ciencia y ficción. Las actividades de la SD, en relación con este aspecto, trataron de establecer relaciones entre el contexto histórico del *autor* y su obra, para dar cuenta de la transitoriedad de lo que es considerado ciencia ficción, esto es, lo que hace un siglo podría ser ciencia ficción hoy es cotidianidad y lo que hoy puede ser considerado ciencia ficción, podrá no serlo dentro de un siglo. Posiblemente estas relaciones (contexto histórico del *autor* y su obra) aún no son tan claras para los estudiantes, lo que pudo generar menores desempeños en el Pos-Test.

La tercera razón para explicar la disminución en los desempeños, podría estar en que los estudiantes no estaban tan familiarizados con autores de ciencia ficción, como con autores de cuentos tradicionales: Rafael Pombo, Hermanos Grimm, Charles Perrault y otros frecuentemente mencionados en su contexto: Gabriel García Márquez. Y quizás, al diseñar la SD, faltaron actividades para generar mayor reconocimiento de la diversidad de autores de ciencia ficción y no sólo del *autor* de la historia trabajada.

A pesar de los resultados obtenidos en este indicador, la SD permitió que los estudiantes pudieran acercarse a la biografía y contexto histórico-social del *autor* del texto trabajado, por medio de consultas en buscadores, lecturas dentro y fuera de clase y videos, para entender un poco más el texto y el contexto al que se enfrentaban. Al respecto, Hymes (1972) plantea que a medida que el estudiante aprende a ubicarse en el contexto del autor, según la situación y la comunidad específica en la cual se escribió el texto, logra articularse con el mundo en sus diferentes épocas y representaciones.



*Fotografía 1. Contraste autor-lector-propósito*

Como se aprecia en las imágenes, los estudiantes estaban realizando una búsqueda en internet en formato multimedia sobre la biografía del autor y a partir de esto elaboraron un cuadro comparativo entre el autor, el posible lector y el propósito con el fin de remarcar el contexto histórico en el que se encontraba el autor al escribir la historia (1874) y realizar la reflexión sobre los posibles lectores en las diferentes épocas que han transcurrido.



*Fotografía 2. Exposición de autores de ciencia ficción*

En la fotografía, se muestra el trabajo de reconocimiento de los autores más representativos de ciencia ficción y sus obras destacadas.

En cuanto al indicador *destinatario*, se presentaron mejores desempeños en el Pos-Test, pues, inicialmente los estudiantes reconocían que todo texto es escrito para que alguien lo lea, más no se reconocían los destinatarios de dichos textos, esto puede deberse a que las prácticas de

enseñanza se centran en la identificación de quien escribe y no a quién le escribe, pues no se entiende el texto como un discurso dialógico, en el que alguien le escribe a otro, esperando de este una respuesta real. Frente a esta dificultad, la SD indagó sobre el contexto histórico-social del autor, para entender sus propósitos y por tanto los posibles lectores que tendría la historia en sus diferentes épocas, ya que la ciencia ficción crea mundos posibles, en tiempos relativos para un lector contextualizado históricamente. Analizar la situación de comunicación tenía la intención que los estudiantes logaran comprender que el mismo texto leído en siglos diferentes, puede generar, a su vez, diferentes reacciones e interpretaciones en el lector, por ejemplo, un lector del siglo XIX podría pensar que el autor estaba loco o desearía que sus novelas pudieran volverse realidad, mientras que un lector de hoy, podría pensar que era un visionario o que se quedó corto en sus predicciones. Todos estos análisis permitieron que en el Pos-Test, los estudiantes se reconocieran como *destinatarios* históricos de un texto.

Al igual que el destinatario, el indicador *finalidad* presentó mejores desempeños en el Pos-Test después de la implementación de la SD, pues, inicialmente los estudiantes reconocían que el propósito de un texto narrativo en general es contar una historia. Sin embargo, desconocían que el propósito de los textos de ciencia ficción es crear realidades posibles a partir de las que ya existen.

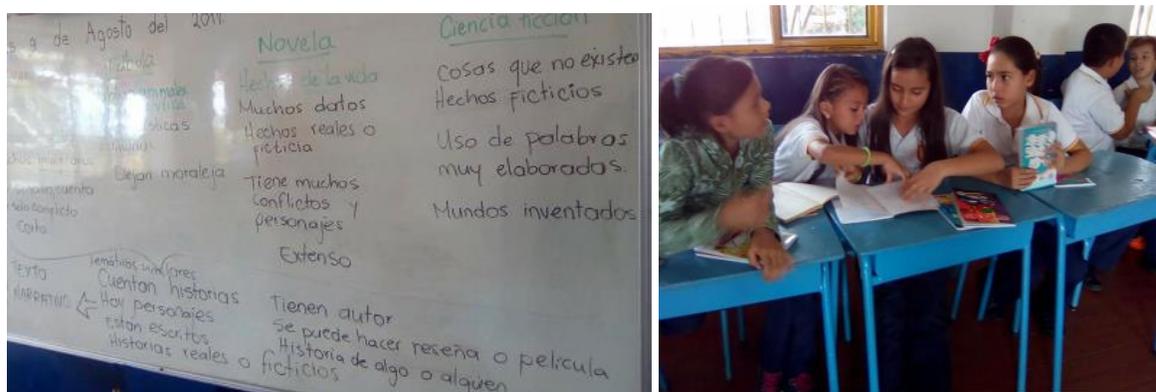
Esta situación se transformó posiblemente por varias razones: la primera, porque al realizar las actividades de lectura se les indicaba a los estudiantes el objetivo a lograr con la misma, esto los llevo a pensar que el autor también tiene una intención en el momento de escribir un texto. En el caso de la novela “La isla misteriosa”, los estudiantes comprendieron que el autor tenía como *finalidad* narrar una historia combinando elementos de ciencia y de ficción, lo que pudo generar mejores desempeños en el Pos-Test.

La segunda, porque la SD presentaba como tarea integradora elaborar un guion de una obra de teatro basada en el texto de ciencia ficción trabajado, lo cual permitió que los estudiantes asumieran el rol de *autor* y escribieran con la *intención* de contar la historia de la “La isla misteriosa” usando términos de la ciencia y la ficción de forma consiente.

La tercera, porque durante el desarrollo de la SD se hizo mucho énfasis en las características de los textos narrativos, específicamente en las de la novela corta de ciencia ficción, asunto que llevó a los estudiantes a comprender que la intención de este género era contar una historia que articulara de manera coherente elementos de la ciencia y la ficción, como lo plantea Bastidas (2012).

La novela de ciencia ficción es un género literario en el que se utiliza la ciencia para narrar historias ficticias, normalmente se imagina el futuro a partir de la tecnología, situación que no se aborda en el aula por tener imaginarios diferentes (p. 316).

En este caso los estudiantes identificaron en la historia tecnologías como el globo aerostático, además de fenómenos como presión atmosférica, sensibilidad estática y erupción volcánica enmarcados en un viaje alimentado por la fantasía y la realidad.



Fotografía 3. Caracterización de textos narrativos.

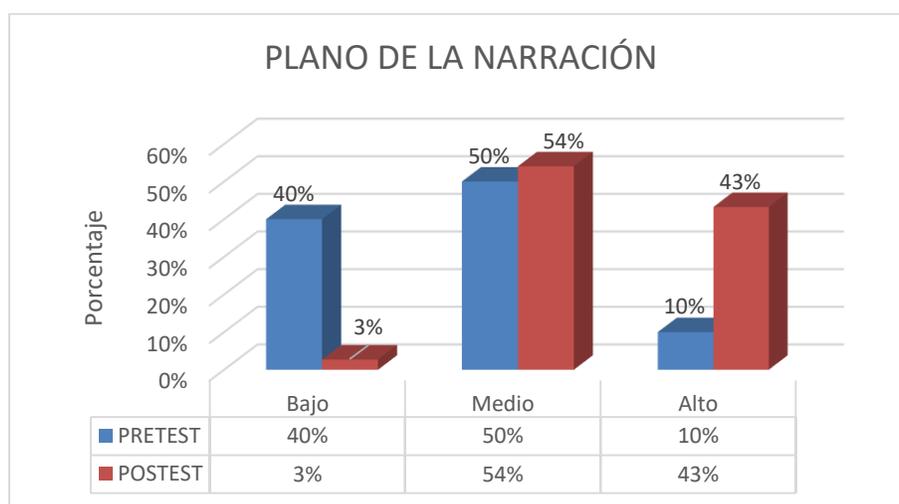
Como se aprecia en la imagen, los estudiantes llevaron al aula textos que ellos consideraban que cumplían con las características propias de la ciencia ficción, y a partir de ello se establecieron diferencias y semejanzas entre los mismos.

En síntesis, los estudiantes lograron comprender que los textos de ciencia ficción están escritos por alguien llamado autor, en un contexto histórico-social específico, con el propósito de contar una historia involucrando elementos de ciencia y de ficción y pensados para un lector que generalmente gusta de esta tipología llamado destinatario (Hymes, 1972).

#### 4.1.2.2 Plano de la narración.

Gráfica 5.

Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano de la narración



Los resultados sintetizados en la gráfica No. 5 permiten observar que los estudiantes pasaron del nivel bajo, al nivel medio y alto en el Pos-Test, de tal manera que sólo el 3% de los estudiantes quedan en el nivel bajo.

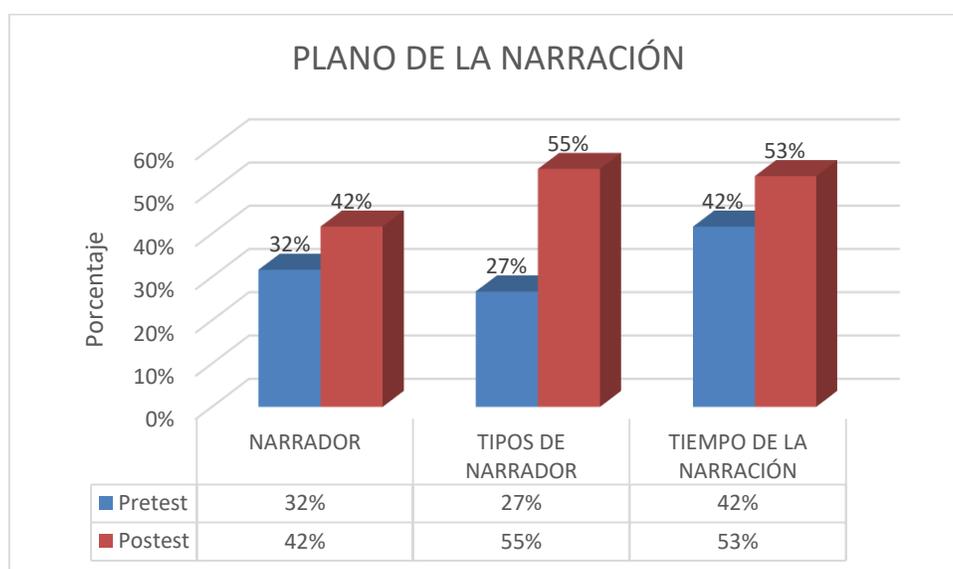
Antes de implementar la SD, los estudiantes tenían clara la función del narrador y los tiempos en que se puede narrar una historia, puesto que durante las prácticas educativas vivenciadas, los

estudiantes habían trabajado estos aspectos desde una perspectiva gramatical más no desde una mirada pragmática. Sin embargo, una perspectiva gramatical no asegura que los estudiantes pongan en juego tales conocimientos para comprender un texto narrativo. Cabe resaltar que los estudiantes presentaban dificultades para reconocer los tipos de narrador.

A continuación, se presenta el plano de la narración a partir de los indicadores que lo conforman: narrador, tipos de narrador y tiempo de la narración y los desempeños obtenidos en el Pre-Test y en el Post-Test.

### Gráfica 6.

Comparativo de indicadores del plano de la narración en el Pre-Test y Pos-Test



Como se observa en la gráfica No 6, los estudiantes mejoraron sus desempeños en los tres indicadores: narrador, tipos y tiempo del narrador, pero lo mayores cambios estuvieron en el indicador: tipos de narrador, el cual pasó de 27% en el Pre-Test a 55% en el Pos-Test, mientras que los menores cambios estuvieron en los indicadores narrador y tiempo de la narración.

Antes de desarrollar la SD, los estudiantes en el indicador *tipo del narrador*, reconocían que el texto narrativo es contado por alguien diferente al autor llamado narrador ya que en el aula se aborda conceptualmente el narrador omnisciente; es decir, una persona que no hace parte de la historia pero que conoce todo acerca de ella. Sin embargo, desconocían los otros dos *tipos de narradores* como lo son: el testigo y el personaje. Aspectos que se trabajaron durante la SD a través de juego de roles, personificación, renarración de historias, asumiendo roles de testigos, personajes y personas externas a la misma. Además, en la planeación del guion teatral se decidió escribir desde un narrador omnisciente, lo que permitió que los estudiantes lograran identificar la persona que cuenta la historia y los diferentes roles que asume al contarla (Cortés y Bautista, 1998).



*Fotografía 4.* Conversatorio acerca de los tipos de narrador.

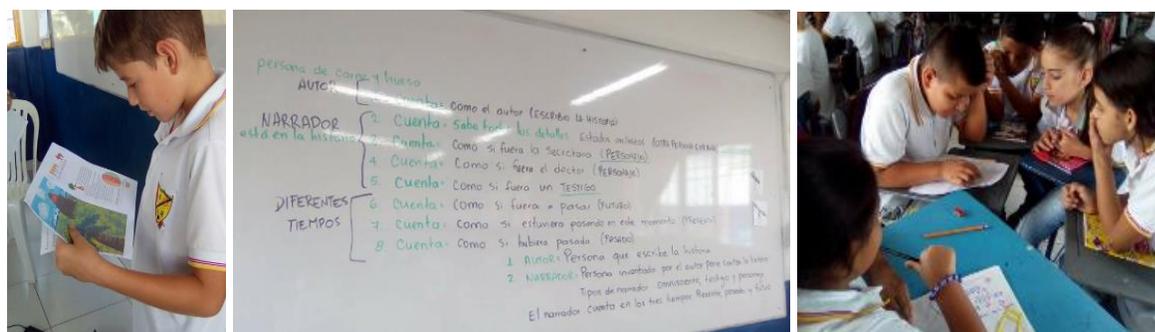
En la fotografía, se muestra el trabajo de socialización de narración de historietas y de la planeación

Respecto a los indicadores: *narrador* y *tiempos de la narración*, es importante mencionar que los estudiantes antes de iniciar la SD, reconocían el *narrador* como una estrategia discursiva creada por el autor, e identificaban los tiempos verbales (presente, pasado y futuro). Sin embargo,

se les dificultaba comprender las conjugaciones verbales dentro de un texto completo en función del *tiempo de la narración*. Esto puede deberse a que en la escuela se ha trabajado de manera continua la conceptualización del *narrador* de una historia y la conjugación de verbos, a partir de un ejercicio básicamente gramatical, así que podría considerarse que para los estudiantes este es un asunto cotidiano sobre el que tienen cierto dominio. No obstante, este ejercicio no asegura la comprensión de los tiempos presentes en los textos narrativos.

Específicamente, el trabajo en la SD enfocado en los dos indicadores mencionados anteriormente, permitió que los estudiantes pudieran asumir el rol de *narrador* al contar anécdotas personales reales y ficticias sobre temáticas propias de la tipología de ciencia ficción (conservación del ambiente y graves catástrofes), y al contar historias literarias. A su vez, tales historias se reconstruyeron en los diferentes *tiempos de la narración* y a partir de ello se elaboraron cuadros comparativos en grupos. Además, para llevar a cabo la tarea integradora se acordó la reescritura de una obra de teatro en tiempo pasado.

Las actividades anteriormente mencionadas, permitieron que los estudiantes entendieran que los tiempos verbales ubican al lector en un acontecimiento específico (ya pasó, está pasando o va a pasar) lo cual genera cambios en la forma de narrar.



Fotografía 5. Asumiendo el rol de narrador en los diferentes tiempos.

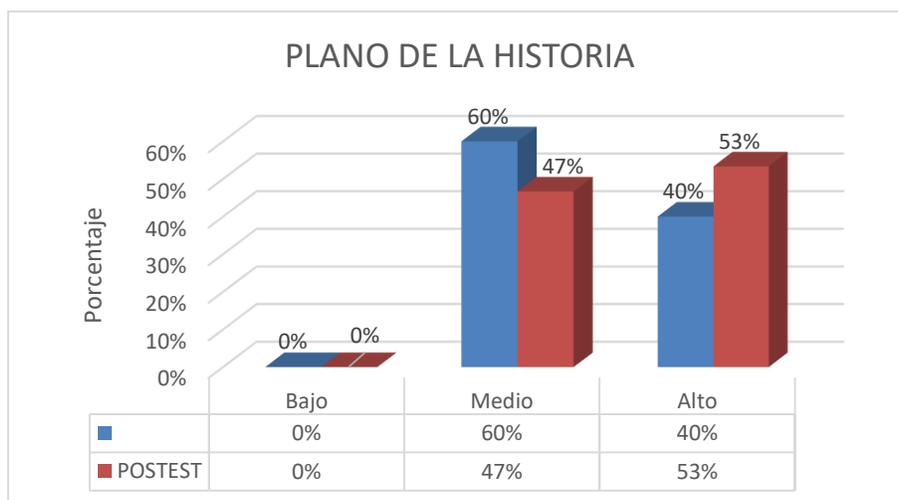
Las imágenes muestran el momento en que los estudiantes estaban renarrando la historia de ciencia ficción abordada en la SD desde diferentes voces en los tiempos de la narración, lo cual les permitió asumir el rol del narrador y cambiar la forma de contar la historia.

Esto fue posible debido a que los estudiantes lograron simular la figura de un sujeto que conoce, asume y comunica un relato desde una posición particular y un tiempo específico, en ocasiones como un narrador omnisciente, otras desde un narrador personaje o un narrador testigo. Los estudiantes logran posicionarse de varias maneras cuando en su lectura han podido analizar estos roles y las marcas en el texto que configuran los modos de contar, como lo plantean Cortés y Bautista (1998)

#### **4.1.2.3 Plano de la historia.**

*Gráfica 7.*

Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano de la historia



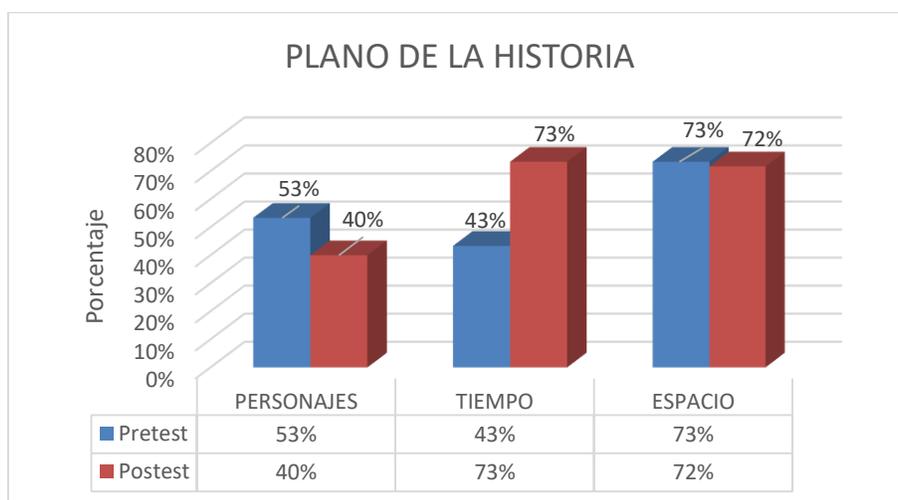
Los resultados sintetizados en la gráfica No.7 permiten observar que los estudiantes pasaron del nivel medio en el Pre-Test al nivel alto en el Pos-Test, de manera que ningún estudiante queda en el nivel bajo en las 2 pruebas presentadas.

Estos cambios podrían deberse a que, si bien los estudiantes antes de iniciar la SD tenían claras las características físicas de los personajes y el espacio en el que se desarrollaron los acontecimientos de la historia, presentaban dificultades para reconocer las características psicológicas de los personajes y el tiempo cronológico en el que se desarrollan los acontecimientos de la historia, posiblemente porque éstos son aspectos que requieren mayor inferencia, ya que no están explícitos en el texto.

A continuación, se presenta el plano de la historia a partir de los indicadores que lo conforman: personajes, tiempo y espacio y los desempeños obtenidos en el Pre-Test y en el Post-Test.

#### Gráfica 8.

Comparativo de indicadores del plano de la historia en el Pre-Test y Pos-Test



Como se observa en el gráfico No 8, los estudiantes mejoraron sus desempeños básicamente en el indicador: tiempo de la historia, el cual pasó de 43% en el Pre-Test a 73% en el Pos-Test, mientras que en los indicadores personajes y espacio tuvieron decrecimiento.

El indicador que mayor cambio positivo obtuvo es *el tiempo de la historia* ya que antes de iniciar la SD, el 43% de los estudiantes confundían el tiempo de la historia con la duración del momento de lectura y no se habían percatado que el autor utiliza palabras en el texto que dan cuenta del paso del tiempo durante el desarrollo de la historia. Frente a estas dificultades, en el desarrollo de la SD se trabajó sobre tales aspectos a través de la identificación y señalización de las marcas textuales que indicaran el tiempo cronológico en el que suceden los acontecimientos del texto leído. Además, en la planeación y redacción del guion teatral se tuvieron en cuenta la inclusión de palabras que dieran cuenta del paso del tiempo en el desarrollo de la historia. Aspectos que favorecieron la comprensión del *tiempo de la historia*.

A pesar de las diversas actividades realizadas, los estudiantes tuvieron menores desempeños (un decrecimiento leve) en el Pos-Test en comparación con el Pre-Test, en el indicador *personajes*. Esta situación se explica porque los estudiantes, de hecho, reconocían que todo texto narrativo tiene *personajes*, posiblemente porque en la escuela se ha trabajado con ellos este aspecto, pues al leer un texto narrativo se hace énfasis en la identificación del personaje principal y los secundarios y a partir de esta identificación se elaboran dibujos de sus características físicas, sin que se profundice en las características psicológicas, que generalmente son de carácter implícito en el texto.

Frente a esta situación la SD permitió ir más allá de estas comprensiones y ponerlas en desequilibrio, especialmente respecto a las características psicológicas de los *personajes*, las cuales los llevan a actuar de determinada forma, de acuerdo a un sentimiento, una intencionalidad y una meta que quieren alcanzar. Además, en la SD se trabajó en las transformaciones de los personajes que se dan en los diferentes momentos del relato, para identificar no solo dichas características, sino también insertarlas en el contexto histórico.

Se trató, por tanto, de establecer relaciones entre las características físicas y psicológicas de cada uno de los *personajes* a través de organizadores gráficos y cuadros comparativos para dar cuenta de la complementariedad de éstas en los sujetos. Posiblemente estas relaciones aún no son tan claras para los estudiantes, lo que pudo generar menores desempeños en el Pos-Test.

De otra parte, los estudiantes no estaban tan familiarizados con *personajes* de ciencia ficción, como con los de cuentos tradicionales: personas y animales del bosque. Y quizás faltó generar mayor reconocimiento de la diversidad de *personajes* de ciencia ficción como: ciborgs, marcianos, robots, entre otros, y cómo estos personajes articulan la ciencia y la ficción, pues conservan características humanas o animales comunes, con elementos futuristas y científicos: mayores capacidades, rasgos humanos exagerados, inteligencia artificial y raza humana evolucionada.

En cuanto al indicador *espacio*, los estudiantes disminuyeron un punto porcentual en el Pos-Test, pues identificaban fácilmente el lugar donde suceden los acontecimientos de la historia, quizás porque éste ha sido un aspecto muy trabajado en clase a partir de la observación de imágenes presentes en el texto. Durante el desarrollo de la SD el trabajo implicó ir más allá, pues los estudiantes realizaron análisis de los *espacios* reales y ficcionales en los que se desarrollaron los eventos, así, a partir de consultas hechas en páginas web, se construyeron obras de arte sobre los lugares representativos de la historia, recreando sus particularidades a través de la técnica de vinilos. Además durante la planeación y escritura del guion teatral, se tuvieron en cuenta los *espacios* para la construcción de la ficha técnica y la escenografía de la novela de ciencia ficción leída y analizada en clase. En este caso los estudiantes identificaron en la historia espacios naturales y geográficos a partir de detalladas descripciones reales y ficticias.



*Fotografía 6. Construcción de obra de arte sobre los lugares representativos*

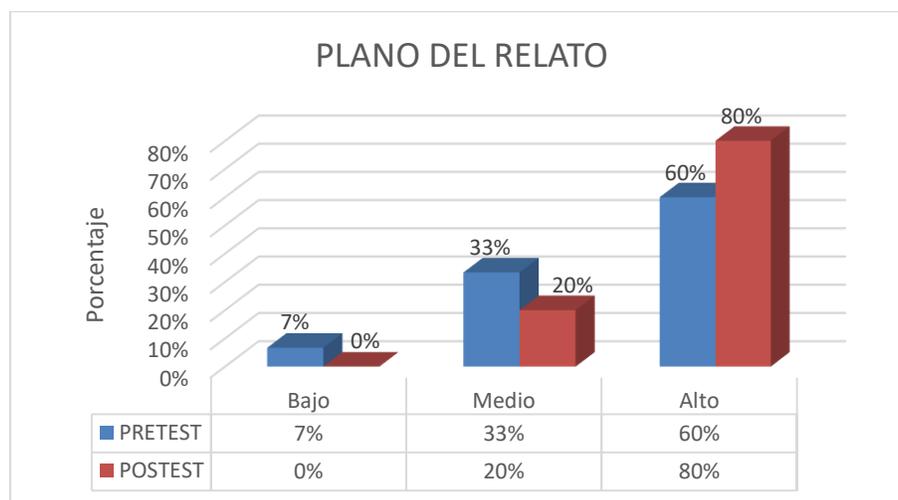
En la fotografía, se muestra el trabajo de construcción sobre los lugares representativo de la novela de ciencia ficción.

Estos avances en la comprensión profunda de la historia, coinciden con los planteamientos de Moreno (2010), los cuales sostienen que para comprender una historia de ciencia ficción se deben imaginar una vida futura en los diferentes espacios naturales, arquitectónicos y geográficos a partir de reflexiones científicas.

#### ***4.1.2.4 Plano del relato.***

### Gráfica 9.

Comparativo general de los niveles de desempeño del Plano del relato



Los resultados sintetizados en la gráfica No.9 permiten observar que los estudiantes pasan del nivel de desempeño medio en el Pre-Test al nivel alto en el Pos-Test. De tal manera que ningún estudiante queda en el nivel bajo.

Antes de iniciar la SD, los estudiantes asociaban la estructura tradicional de un texto narrativo (inicio, nudo y desenlace) como fórmulas de organización del texto, pero no como procesos en los cuales no solo suceden acontecimientos, sino también transformaciones en los personajes, en los contextos y seguramente en las relaciones entre dichos personajes. Ahora bien, comprender esta dinámica en la estructura del texto, les permitió a los estudiantes, moverse a mejores niveles de desempeño en el Pos-test.

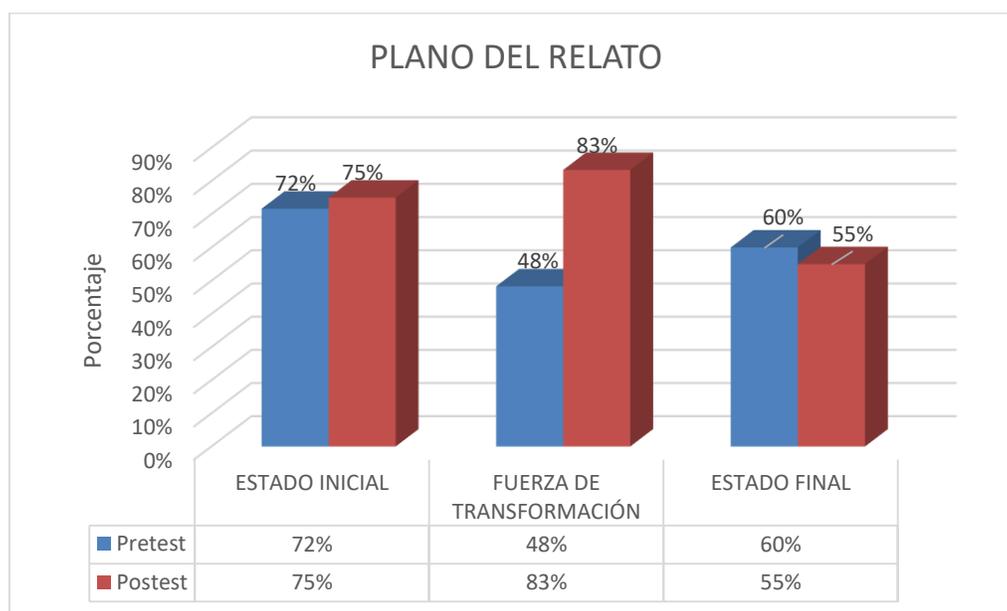
Después de la implementación de la SD, los estudiantes lograron identificar los estados en los que está relatada la historia y lo que sucede al interior de estos: el primero, un momento en el que se presentan los personajes y el contexto en un estado de equilibrio. El segundo, una fuerza de transformación que genera una situación de conflicto en el contexto y los personajes, alterando el

estado inicial de equilibrio. El tercero, un desenlace en el que se resuelve el conflicto llegando a un nuevo estado de equilibrio.

A continuación, se presenta el plano del relato a partir de los indicadores que lo conforman: estado inicial, fuerza de transformación y estado final y los desempeños obtenidos en el Pre-Test y en el Post-Test.

### Gráfica 10.

Comparativo de indicadores del plano del relato en el Pre-Test y Pos-Test



Como se observa en el gráfico No 10, los estudiantes mejoraron sus desempeños en mayor medida en el indicador: fuerza de transformación, el cual pasó de 48% en el Pre-Test a un 83% en el Pos-Test; en el indicador estado inicial los estudiantes tuvieron un leve avance, mientras que en el indicador estado final sus desempeños evidenciaron un decrecimiento de 5 puntos porcentuales.

El indicador con mayores avances es *la fuerza de transformación*, ya que antes de iniciar la SD los estudiantes veían el conflicto como una situación estática que estaba generalmente en la mitad del relato y que, además, parece ser una pelea entre los personajes, sin que ello se relacione con el estado inicial de la historia y de los personajes, ni con sus intenciones: querer alcanzar algo, desear algo, etc. Ahora bien, ante esta manera de entender la fuerza de transformación, en la SD desarrollaron diversas actividades, por ejemplo: lecturas de diferentes textos narrativos y conversatorios alrededor de la fuerza de transformación, como aquella que altera el estado inicial de equilibrio; se analizaron las transformaciones de los personajes desde el estado inicial, *la fuerza de transformación* y el estado final, de tal manera que se reconstruyeron los personajes en términos de sus intenciones y vivencias, antes, durante y después de presentarse la fuerza de transformación.

A su vez, los estudiantes planearon la obra de teatro acorde a una estructura ternaria, escribieron el guion y presentaron la obra asumiendo el papel de actores: que vivían y sentían la *fuerza de transformación* de la historia como propia. Estas actividades permitieron generar mayor comprensión de este indicador.

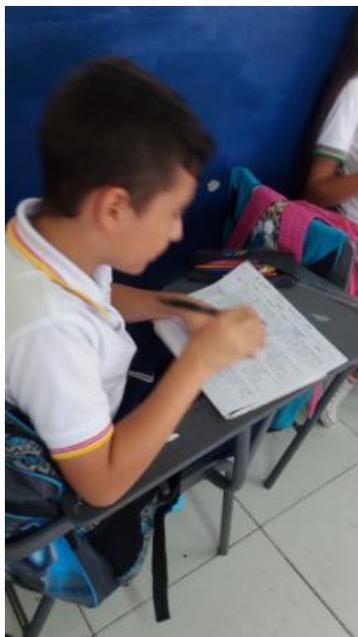
Respecto al indicador *estado final*, es necesario resaltar que antes de iniciar la SD los estudiantes identificaban el final al buscarlo en los últimos bloques del texto, sin hacerse conscientes si los personajes habían cumplido o no los deseos planteados al inicio del relato o si la historia volvía a un estado de equilibrio. A pesar de las actividades realizadas en la SD, como: construcción de cuadros comparativos sobre el *estado inicial y final* de los personajes respecto al logro de sus deseos, y producción de un final alternativo para la obra de teatro sobre la novela de ciencia ficción, los estudiantes tuvieron un decrecimiento del 5% en los desempeños.

Lo anteriormente mencionado, podría deberse a dos razones: la primera, porque los estudiantes están familiarizados con los desenlaces felices de los cuentos tradicionales, situación poco habitual en los textos de ciencia ficción. Y la segunda, porque quizás faltó generar mayor reconocimiento de las temáticas y los modos de contar utilizados en esta tipología textual, las cuales según Moreno (2010) se caracterizan por relatar estados extremos tales como: Utopía, y distopía. Por ejemplo: la ambición de la raza humana, la era post-nuclear, una época apocalíptica con graves catástrofes ecológicas, el dominio de un gobierno mundial tiranizando a la población, la guerra con otros mundos, un mundo mucho mejor, entre otras.



*Fotografía 7. Socialización de esquemas*

Esta fotografía fue tomada durante las socializaciones de los esquemas construidos por parte de los estudiantes de la estructura ternaria.



*Fotografía 8.* Construcciones personales de esquemas sobre la fuerza de transformación de la novela de ciencia ficción.

Estos avances fueron posibles gracias a que los estudiantes lograron identificar la estructura en la que está contada la historia, a partir de una lectura global del texto que no se centra únicamente en el reconocimiento de su silueta, sino en la identificación, el análisis y la comparación de lo que sucede en cada uno de los estados: inicial, fuerza de transformación y final, para garantizar la comprensión del plano del relato; lo que concuerda con los planteamientos de Jolibert (1992) cuando menciona que la comprensión lectora es un proceso de extracción y construcción de significados entre las experiencias y el conocimiento del lector con el texto escrito.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la comprensión lectora, de acuerdo a los tres planos del texto literario, se puede concluir que una SD planeada en función de los intereses de los estudiantes y pensada alrededor de una situación real de comunicación (Hymes, 1972), posibilita el ingreso de los estudiantes a las prácticas sociales de lenguaje y del conocimiento en

general y permite generar espacios para la reflexión, discusión, crítica y participación (Camps, 1995).

En este sentido, cuando las docentes lograron explicitar y concertar los objetivos, las temáticas, las metodologías y formas de evaluación del proceso de enseñanza, posibilitaron que los estudiantes interrogaran el texto, es decir, construyeran activamente un significado, en función de sus gustos y necesidades, lograron no solo transformaciones en la comprensión sino también generar nuevas dudas y desequilibrios que seguramente les permitirán seguir avanzando en posicionarse como lectores analíticos y críticos. Así pues, no se trata de un docente haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, sino de un estudiante “interrogándolo” para dar cuenta de los elementos que conforman un texto narrativo (Cortés y Bautista, 1998).

#### **4.2 Análisis cualitativo: prácticas de enseñanza del lenguaje**

En este apartado, se presenta el resultado del análisis del diario de campo de una de las docentes participantes en la investigación, surgido de 13 sesiones, desarrolladas en 24 clases. La información está organizada en tres momentos de la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y evaluación; las cuales son analizadas desde las siguientes categorías que surgieron de un ejercicio colectivo del macro proyecto de lenguaje, tercera cohorte: descripción, expectativa, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamiento y autoregulación.<sup>1</sup>

- **Fase de preparación**

Esta fase está compuesta por cuatro sesiones llevadas a cabo en 6 clases, cada una de ellas desarrollada en una hora y media aproximadamente, dos veces a la semana. En relación con las categorías emergentes, durante esta fase la que más prevalece es el *autocuestionamiento* sobre los

---

<sup>1</sup> Por la naturaleza de los datos recolectados en el diario de campo se presentará el apartado en primera persona por su contenido subjetivo.

aciertos conseguidos en mis actuaciones durante la implementación de la SD, con el propósito de seguir las ejecutando en el marco de una práctica pedagógica socio-constructivista y sobre todo significativa. Un ejemplo de ello es cuando menciono en el diario de campo de la sesión II, clase 1: *“En cierto momento me encontraba tomando nota en el tablero de diversas ideas surgidas por parte de los estudiantes, ellos sonreían y expresaban agrado, lo que quiere decir que cuando se le presta suficiente atención a cada una de las construcciones intelectuales de los estudiantes se genera autoestima, gusto por la clase y la temática, además de empatía con la docente”* Señalo este aspecto y le doy la relevancia necesaria porque denota que hubo preocupación por mirar con mayor precisión mis acciones de una manera crítica, potenciando un mayor nivel de conciencia, autoanálisis e introspección, procesos que por supuesto, ayudan a replantearme diversas situaciones de mi labor docente y de este modo proponerme mejorar unas cosas y cambiar otras.

De igual manera, la categoría *descripción* se encuentra muy presente, debido a que constantemente observo sobre los comportamientos que suceden en el aula, en cuanto a metodología de enseñanza, dinámica de clase, acciones por parte de los estudiantes y el contexto que los circunda, ya que es por medio de la observación que logro actuar en consonancia con las necesidades de mis estudiantes y ser coherente con el proceso que ellos van construyendo. Por ejemplo cuando menciono en el diario de campo de la sesión III, clase 2: *“es necesario destacar el momento de la socialización de lo trabajado en los grupos, puesto que los estudiantes participaban activamente una y otra vez, dialogaban entre ellos, nos hacían partícipes a las docentes de sus ideas y construcciones e iban enriqueciendo poco a poco sus aprendizajes”* Este ejemplo demuestra cierta habilidad para mirar a partir de las situaciones generales presentadas en clase, ciertos detalles que podrían dar cuenta del cumplimiento o no del objetivo de enseñanza trazado, lo que permitirá realizar análisis y reflexiones más profundas a posteriori.

La *autopercepción* también es otra de las categorías que se evidencian en esta fase, debido a que me siento muy conectada intelectual y emocionalmente con el proceso de enseñanza, lo cual favorece el desarrollo satisfactorio y exitoso de esta labor. Lo anteriormente mencionado está muy relacionado con la categoría *expectativas*, ya que siempre me encuentro motivada con la secuencia didáctica, tal vez porque he recibido aceptación y compromiso por parte de los estudiantes.

Así mismo, la *autoregulación* hace parte de esta primera fase, puesto que me considero una persona rápida, que me adapto bien a las adversidades, aunque preveo lo que pueda suceder y me preparo para ello, las dificultades siempre están presentes, pero sé superarlas bien, en pro del beneficio tanto de los estudiantes como del mío. Por ejemplo cuando menciono en el diario de campo de la sesión III, clase 2: *“La sesión fue un poco extensa, por tal motivo, en cierto momento percibí agotamiento físico y mental en los estudiantes, por ello, acudí a cambios en el tono de voz, contacto visual directo con los estudiantes, relación de la temática con situaciones de la vida real, preguntas de análisis e interpretación y una presentación multimedia para llamar la atención y concluir de forma efectiva”* Lo anterior puede dar cuenta del carácter y la habilidad que he desarrollado para ejercer el control sobre las propias respuestas y tomar decisiones frente a las demandas del contexto, con el fin de actuar en pro de conseguir los objetivos de enseñanza.

- **Fase de desarrollo**

Esta fase está compuesta por 8 sesiones, exactamente 16 clases, cada una de ellas con una duración de 2 horas y media, aproximadamente dos veces a la semana.

Durante esta fase, la categoría que más prevalece es la *autopercepción* sobre los éxitos conseguidos en la práctica de enseñanza de lenguaje durante el desarrollo de la SD, gran parte de los aciertos conseguidos se le podrían atribuir a las estrategias metodológicas implementadas en

el aula de clase acordes al enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972), en el cual se le da al lenguaje un uso social en actos comunicativos particulares, concretos e históricamente situados. Un ejemplo de ello es cuando menciono en el diario de campo de la sesión VII, clase 2: *“Para la formación de los equipos de trabajo, se planteó que se organizarán por cercanía y no por los lazos de amistad, allí percibí bastante armonía y tranquilidad, ya que no se generó ningún inconveniente e incomodidad, lo que podría indicar que se ha realizado un buen trabajo de concientización sobre el respeto a la diferencia, el trabajo en equipo y la construcción de conocimiento a partir del diálogo y la conversación”*.

Cabe resaltar que en esta fase de desarrollo de la SD, la categoría *aprendizajes* emergió con bastante fuerza, ya que a medida que iba avanzando las clases, iba realizando procesos reflexivos más profundos que me impulsaban a mejorar cada vez más mi labor docente. Esto se relaciona con lo mencionado en el diario de campo de la sesión IX, clase 1 donde escribo: *“Uno de los mayores aprendizajes que me proporciona la implementación de la secuencia didáctica, es el andamiaje, la guía, la ayuda ajustada, la conversación y la formulación de preguntas por parte de mi rol como docente hacía los estudiantes, con el fin de llevarlos hacía la construcción de conocimiento con sentido y significado”*.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Perrenoud (2011) cuando menciona que todo docente reflexivo debe buscar el perfeccionamiento; esto no significa que no haya fracasos, lo importante es que estos puedan ser revisados a conciencia para mejorar cada día la práctica.

La *satisfacción* también es otra de las categorías que se evidencia en esta fase, debido a que siempre tengo muy presente los objetivos de enseñanza, tanto para marcar el plan de acción como para volver atrás para verificar su cumplimiento. Un claro ejemplo de ello es cuando digo en el

diario de campo de la sesión XI, clase 2: *“Tal jornada me sentí muy satisfecha puesto que logré llevar a los estudiantes hacía la construcción de esquemas mentales sobre el contenido trabajado en clase, por medio de la formulación de preguntas a nivel literal e inferencial”*

Al respecto, Perrenoud (2011), propone que:

Un docente reflexivo debe concentrarse en los objetivos, puesto estos son el norte del proceso de enseñanza, por esta razón, no se pueden dejar de lado, inclusive, a la hora de realizar una reflexión de la práctica se debe volver a ellos para verificar si se han alcanzado o no y a partir de ello proponer un plan de mejoramiento. (p.150)

Así mismo, la *descripción* hace parte de esta segunda fase, ya no tan frecuente como en la fase anterior, si no como una herramienta de contextualización sobre la actividad que se está desarrollando, en pro de generar mayor comprensión por parte de la persona quien lee el diario de campo. Un ejemplo de ello es cuando menciono en el diario de campo de la sesión XII, clase 1: *“Iniciamos la jornada retomando lo visto la clase pasada sobre los aspectos del plano de la historia, allí los estudiantes comentaron de forma animada, formulando y respondiendo preguntas; lo que indica que dentro del proceso de enseñanza también se ha formado en el diálogo, la interacción y la construcción de significados colectivos”*.

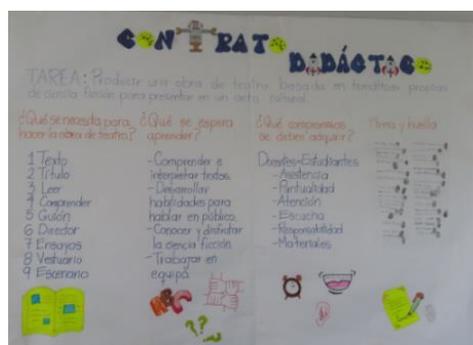
- **Fase de evaluación**

Esta fase, compuesta por una sesión llevada a cabo en 2 clases, una clase que se desarrolló terminada la obra de teatro y se habló desde el contrato didáctico, y la otra, que se llevó a cabo dos días después, para construir grupalmente los aprendizajes de la SD respecto a la comprensión lectora de textos narrativos. Durante esta fase, la categoría que más prevalece es la *expectativa* y *autopercepción* porque como retroalimentación final y después de un largo proceso en la que

planeo, diseño, cambie estrategias, invertí tiempo en la SD, me sentía ansiosa de escuchar a los estudiantes y de ver qué tanto pudieron comprender y apropiarse de términos sobre los textos narrativos y específicamente sobre los de ciencia ficción, pues, la tipología textual que poco es usado en la básica primaria y que es muy pertinente para lograr diferentes procesos cognitivos (Vega y Vinasco, 2011) y me esforcé mucho para lograr un buen proceso y quería que mis actuaciones se reflejaran en sus intervenciones durante la socialización, es así como lo evidencio en mi diario de campo de la sesión XIII, clase 1 cuando menciono *“me sentía nerviosa y creo que ellos también porque acababan de presentar ante la escuela la obra de teatro en la que invertimos mucho tiempo y esfuerzo, pero también me siento a la expectativa para saber cómo se sintieron haciéndolo, porque las demás profesoras aplaudieron por su excelente presentación”* *“las palabras – las intervenciones de los estudiantes logran llenar el alma porque a pesar que no soy profesora titular, ni llevo muchos años de experiencia en el aula, ni este quinto es mi grupo permanente, logre una linda conexión tanto afectiva como de liderazgo en el aula, inclusive la SD duró 3 meses, poco tiempo para lograr que los niños se apropiaran del conocimiento como se expresaron este día. Inclusive uno de los estudiantes decía: <profe no se vaya vea que con usted aprendemos cosas nueva y muy divertido>, otros decían: <todo lo que aprendimos de la ciencia ficción que nunca lo habíamos visto, siempre es un cuento que la profe quiere>”* *“se me ponía la piel de gallina cuando algunos niños hacían diferencias entre un narrador omnisciente y uno de personaje y asumía que el de la isla misteriosa era uno de los primeros”* *“cuando uno de los estudiantes dijo: <profe la diferencia entre el narrador y el autor es que el autor crea al y el narrador es quien cuanta la historia y lo puede hacer de tres maneras>”* me hizo sentir muy satisfecha porque a pesar que nosotras no llegábamos a estas conclusiones en el aula, ellos mismo desde la misma dinámica de la SD podían lograr hacerlas. Estas respuestas no solo me hacen pensar que desarrolle un buen trabajo sino que una buena planeación permite que se motiven y

quieran aprender solitos. Por otra parte puedo concluir que los aprendizajes se pudieron lograr por mis actuaciones en el aula.

Una vez realizado el análisis de la información, otras categorías que emergieron fueron *autocuestionamiento* y *autorregulación*, porque en este proceso de análisis logré ver algunas falencias en la SD, pude reflexionar que en algunas dimensiones faltó mayor planeación y profundización porque inconscientemente asumí que son los aspectos más trabajados en el aula y que por ende, se debían abordar otros que no lo son tanto, y quizás faltaron estos aspectos para lograr mejores resultados. Ahora bien, para próximas SD tener en cuenta por igual los planos de comprensión, quizás profundizar en algunos pero sin descuidar los otros, en palabras de Perrenoud (2011) siempre hay que buscar hacer lo mejor; esto significa mirar el fracaso como oportunidad de mejorar, lo importante es que éstos puedan ser revisados a conciencia para mejorar cada día la práctica y evitar que se presenten nuevamente.



Fotografía 9. Contrato didáctico.

En las imágenes anteriores se muestra el cumplimiento de la tarea integradora a través de la obra de teatro, y su respectiva evaluación confrontada con el contrato didáctico.



*Fotografía 10.* Proceso retrospectivo.

En la ilustración se observa el ejercicio de construcción de un esquema grupal en la que los estudiantes debían realizar un proceso retrospectivo en el cual se respondieran a las preguntas: ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo lo aprendimos?, ¿Cumplimos la tarea integradora?

En conclusión, la implementación de la SD permitió a las docentes investigadoras reflexionar sobre la práctica en el aula y asumir nuevas posturas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el trabajo teórico-práctico posibilitó reafirmar que los estudiantes son activos y propositivos en la construcción de su aprendizaje cuando los docentes cumplen el rol de guía y mediador hacía el cumplimiento de los objetivos y metas.

A su vez, es importante mencionar que la propuesta de trabajar una SD de comprensión lectora a través de un texto narrativo tipo ciencia ficción surgió por parte de las docentes; ahora bien, el texto específico a leer fue elegido a partir de una negociación grupal de los estudiantes. De lo anterior se puede deducir que cuando se involucra a los estudiantes en la toma de decisiones de aula y se parte de sus gustos e intereses, se puede lograr desarrollar un gran trabajo de enseñanza y aprendizaje significativo.

## 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de la información, tanto del desempeño de los estudiantes como de la práctica de la profesora. Estas conclusiones se presentan atendiendo a las hipótesis y objetivos de investigación planteados:

- Los resultados obtenidos permitieron validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, lo cual implica que una SD que parte de los intereses, saberes y contextos de los estudiantes, trabaja con textos auténticos y propone situaciones reales de comunicación, como la tarea integradora, permite dar sentido a la lectura y posicionarse como lectores de otros géneros narrativos, como el de ciencia ficción. Además permite entender la lectura como un proceso inferencial en el cual se debe volver al texto cuantas veces sea necesario para confrontar de manera colaborativa las diversas comprensiones y sustentarlas desde los índices que proporciona el texto mismo y desde los saberes que tienen los estudiantes, los cuales finalmente permiten llenar los vacíos del texto, en síntesis permite hacer lectura inferencial y crítica.
- En la prueba inicial (Pre-Test) se evidenció que los estudiantes reconocían algunos elementos sobre el texto narrativo, específicamente lo referente al autor, tipos de narrador, los personajes, y el estado inicial y final de la historia. Sin embargo, presentaban dificultades en comprender la finalidad del texto, el narrador como figura literaria, el tiempo de la narración, el estado de transformación del relato y las características psicológicas propias de los personajes de la ciencia ficción, pues imperaba la manera de entender los cuentos fantásticos, como aquellas historias alejadas de la realidad y sin ninguna explicación científica.

Las dificultades anteriores coinciden con los antecedentes rastreados (Poveda y García, 2013; Vega y Vinasco, 2011) los cuales concluyen que si bien la escuela trabaja en extensión el texto narrativo, este trabajo se centra en los cuentos tradicionales, mitos, leyendas y fábulas pero deja de lado otros relatos como: ciencia ficción, policíacos, fantásticos, terror, suspenso, humor, entre otros.

Posiblemente otra de las causas que ha incidido en las dificultades de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora es el abordaje de textos fragmentados, privilegiando actividades repetitivas desde un enfoque gramatical-sintáctico, sin promover el uso real de comunicación que facilite la comprensión lectora y la construcción de significados.

- El enfoque comunicativo permitió acercar a los estudiantes al texto narrativo y avanzar en otro subgénero como la ciencia ficción, en este orden de ideas, se planteó una tarea integradora que dio sentido a la lectura de una novela de ciencia ficción y la posterior producción de un guion teatral, que le permitió a los niños ser partícipes activos del proceso de aprendizaje, y de este modo comprender que se lee para escribir, que la lectura puede llevarlos a mundos posibles y situarlos en un tiempo ficcional e histórico, a partir de vivencias de unos personajes fantásticos y particulares de este subgénero.

Además, desde esta perspectiva, articular la ciencia y la ficción posibilita que los estudiantes descubran mundos posibles a través de la creación de puentes entre la fantasía, la ficción y la realidad por medio de las palabras, a la vez que reflexionan acerca del presente, no es su propósito de predecirlo, sino hacer pensar al lector cómo es y cómo se proyecta como miembro de la raza humana, poniendo en evidencia sus virtudes y defectos (Moreno, 2010).

- La SD con enfoque comunicativo presenta potencialidades, entre ellas, la posibilidad de crear un contrato didáctico en el que se negociaron responsabilidades, compromisos y saberes a alcanzar, plantear una tarea integradora surgida de una situación real de comunicación, ir y venir en el texto cuantas veces el estudiante o las docentes consideraran necesario, seguir la lectura mediante la señalización de la misma ya que cada estudiante tenía el texto completo, participar de actividades innovadoras de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes, trabajar en equipo para planear, escribir, revisar y reescribir producciones textuales, renarrar la historia desde diferentes roles y modos de contar, negociar significados, realizar creaciones artísticas involucrando la imaginación, la fantasía y los saberes sobre el texto, finalmente, preparar la escenografía y el vestuario de la obra de teatro cumpliendo con la tarea integradora. Lo anteriormente descrito posibilitó que los estudiantes logaran leer, discutir, comentar, legitimar, y reconstruir el texto (Pérez, 2003) de ciencia ficción desde un objetivo real de comunicación (Hymes, 1996).
- Después de la SD, los resultados del Pos-Test evidencian en general avances, y a su vez algunos retrocesos o decrecimientos. Respecto a los avances, lograron comprender que una novela de ciencia ficción tiene una situación de comunicación definida, compuesta por un autor ubicado en una época específica que pudo crear, inventar o imaginar alguna situación recreándola y haciéndola creíble a través del relato. Siendo este relato para un posible lector, que también se ubica en un tiempo y un espacio a través de la combinación de la realidad y la fantasía. Según Moreno (2010) si bien el autor imagina historias respondiendo a ciertos requisitos del género literario, debe darle verosimilitud, y credibilidad, por ello debe apoyarse en la investigación científica y en documentales acerca de objetos y leyes de

la ciencia, de manera que se genere una apropiación y comprensión del vocabulario técnico-científico.

Por otro lado, lograron comprender que los relatos tienen una estructura específica en la cual se desenvuelven los personajes transitando del estado de inicial de equilibrio al estado final, después de haber enfrentado una serie de acontecimientos que impidieron que se lograra temporalmente el objetivo que tenía al iniciar el relato. Así mismo, comprendieron que éste estaba contado desde una figura literaria creada por el autor, que conoce, asume y comunica el mismo desde diferentes roles (Cortés y Bautista, 1998).

Respecto a los “retrocesos o decrecimientos”, es necesario precisar que los estudiantes habían trabajado a profundidad los textos narrativos desde una postura literal y que por tanto dominaban algunos aspectos superficiales. Sin embargo, la SD pudo haber generado inquietudes y cambios en los esquemas mentales de los estudiantes que conducen a una construcción de conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y que a partir de ello sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje. Es por todo lo anterior que los estudiantes se vieron involucrados en un proceso de transformación de saberes durante la SD, que en algunos casos no logró superar los desempeños obtenidos en el Pre-Test.

- Frente a las reflexiones de la práctica docente se puede concluir que hubo una transformación positiva a lo largo de las fases de la SD, pues en la preparación primaron categorías tales como descripción y autopercepción; en el desarrollo sobresalió la autopercepción y emergieron dos categorías: aprendizajes y satisfacción, y en la evaluación, persistió la autopercepción acompañada del autocuestionamiento y autoregulación. Lo anterior implica que la docente logró transformar sus reflexiones de una visión centrada en la descripción del entorno y las dinámicas de los estudiantes a una visión

retrospectiva y prospectiva de su quehacer docente, concibiendo tanto los aciertos como los desaciertos, oportunidades para enriquecer su labor en el aula, esto es, pudo no solo reflexionar en la acción sino sobre la acción, lo cual coincide con los planteamientos de Perrenoud (2011).

## 6. Recomendaciones

En este apartado se presentarán las recomendaciones frente a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lenguaje que surgieron, a partir de las dificultades y fortalezas identificadas durante la implementación de la secuencia didáctica. Se espera que las mismas, ayuden a enriquecer y ampliar los antecedentes investigativos asociados a la comprensión lectora de textos narrativos, específicamente los textos de ciencia ficción.

- En cuanto al instrumento de evaluación de la comprensión lectora (cuestionario de selección múltiple), se recomienda analizar a profundidad los saberes de los estudiantes antes de iniciar la prueba o las impresiones de la docente, para hacer pruebas con un nivel de complejidad que corresponda al grupo. Pues en este caso el grupo tenía cierta claridad sobre el texto narrativo, y podría haberse formulado un cuestionario más elaborado que tuviera en cuenta saberes previos y posibles vacíos conceptuales.
- En cuanto a los procesos de metacognición, se recomienda disponer espacios permanentes que posibiliten reflexionar sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para hacer conciencia de los propios pensamientos, acciones, éxitos y fracasos con el fin de reconstruirlos y generar aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y docentes.
- En cuanto a la tarea integradora, es necesario resaltar la importancia de plantear una situación real de comunicación que oriente la SD, ya que esta motiva y dispone a los estudiantes a participar de la clase, y a su vez permite definir claramente propósitos, explicitar teorías que soportan el trabajo didáctico, diseñar actividades innovadoras (Camps, 1995) y contar con diferentes mecanismos de evaluación coherentes con el enfoque comunicativo.

- Otra de las recomendaciones reside en poner a circular diferentes tipos de textos en el aula (argumentativo, expositivo, lírico, informativo, entre otros), puesto que esto le permite al estudiante ampliar su capacidad de análisis, de comprensión y de crítica, fortalecer la capacidad inferencial, desarrollar la competencia enciclopédica, ampliar la visión del mundo en general y comprender que cada tipo de texto tiene unas características diferentes.
- Finalmente, es conveniente, que los docentes trabajen mucho más en el diseño de estrategias didácticas, interactivas e innovadoras, y en el acompañamiento a los estudiantes, para que puedan superar los obstáculos que tienen que ver no solo con los miedos a expresar sus ideas ante un público, con la exploración profunda y crítica de un texto sino también con la producción textual pensada para un destinatario y con un propósito real.

## Bibliografía.

- Aguirre P. & Quintero Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva - interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la Inmaculada de la ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Recuperado: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4627>
- Almeida, J. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. Salamanca, España. Universidad de Salamanca.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid, España: Síntesis.
- Ávila, L. Farfán, C. y Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje, con estudiantes de grado sexto del colegio Villas del Diamante*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Bastidas, R. (2012). La ciencia ficción Colombiana entre milenios. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 14 (1): 313-323.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid, España: Paidós.
- Bustamante, G; Jurado, F. y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janes Editores.
- Camargo, Z; Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2ª Ed.), Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (1995). *Una secuencia didáctica para niveles avanzados: Los alumnos investigan sobre la lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Chois, P. (2005). *Leer en la escuela. Módulo 3 de la serie Construir cultura escrita en la escuela.*

Colombia: Universidad del Valle.

Cortes, J. y Bautista, Á. (1998). *Maestros generadores de texto (hacia una didáctica del relato*

*literario)*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Duque, A. y Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros*

*del primer ciclo de educación básica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de

Pereira.

Recuperado: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4626/372634D946.pdf?sequence=1>

Ferreiro, E. y Tebetosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España:

Universidad de Barcelona. Recuperado:

[www.oei.es/inicial/articulos/sistemas\\_escritura\\_desarrollo\\_nino.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf)

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires,

Argentina: Paidós.

Genette, G. (1970). *Fronteras del relato, análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Argentina:

Editorial Tiempo Contemporáneo.

González, J. (2007). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en

España y México. *Apuntes de Psicología*, 25 (2): 129-144.

Goodman, K. (1971). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional*

*sociopsicolingüística*. En: *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*.

Buenos Aires: Lectura y vida.

Grassin, J. (1981), “*L’elaboration de nouvelles mythologies par la sciencefiction: le problema*

*critique*” en *Mythes: Images, représentations* (Actes du XIVe congrès (Limoges, 1977) de

la Société Française de Littérature Générale e Comparée), Limoges: Trames Université de Limoges.

Gunn, J. (2005), *Especulaciones sobre especulaciones: Teorías de la ciencia ficción*, Lanham–Toronto–Oxford: Rowman & Littlefield.

Guzman, R. (2014). *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de La Sabana. Bogotá: Chía. Recuperado:  
<https://publicaciones.unisabana.edu.co/publicaciones/publicaciones/educacion/lectura-y-escritura/>

Hernández, S; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Edición). México: Mc Graw –Hill Interamericana.

Hernández, M. y Roncancio, S. (2013). *Concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y función*. (9): 13-37.

Hymes, D. (1972). En Competencia Comunicativa. Sociolingüística: lecturas seleccionadas. Harmondsworth: En JB Pride, y A. Holmes (Eds.).

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). *Reporte de la Excelencia 2018*. Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del cuatrienio y sus respectivos componentes. I.E Remigio Antonio Cañarte - Samaria

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Grao.

Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Estudio.

LeCompte M. y Goetz J. (1995). Capítulo 3: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Universidad de Sevilla. España: Morata.

- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de la Lectura Económica.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de la Lectura Económica.
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Volumen 4 Cátedra UNESCO Lectura y Escritura., Universidad del Valle, Cali, Colombia: Editorial Facultad de Humanidades.
- Mejía, G. (2013). *Dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de séptimo y octavo grado de educación básica del Instituto oficial Primero de Mayo*. Universidad pedagógica nacional Francisco Morazán. Honduras: Tegucigalpa. Recuperado:
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Morales, S; Verhoeven, L. y Van-Leeuwe, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología*. 27 (1): 240-254.
- Moreno, F (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción, poética y retórica de lo prospectivo*. España: Portal Editions.
- Ochs, E. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyecto: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia: CERLALC.

- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.
- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Poveda, L. y García, H. (2013). *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela "satanás" a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira*, Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pozo, J; Scheuer, N; Pérez, M; Mateos, M; Martín, E. y Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Rodrigo, J; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor distribuciones S.A.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. (1ª ed.). Barcelona. Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª ed.). Barcelona. Graó.
- Sosa, M. y Arango, S. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Subdirección de Calidad de la Secretaría de Educación Departamental (2013). *Plan territorial de formación docente Risaralda 2012 – 2016*. Gobernación de Risaralda.
- Todorov, T. (1975). *El aspecto verbal: modo. Tiempo, ¿qué es el estructuralismo? Poética*. Buenos Aires: Lozada.

- Uribe, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivos explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Dijk, T. y Kintsch, W. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*.
- Vega, J. y Vinasco, J. (2011). *Secuencia didáctica para el análisis y comprensión de la novela "Scorpio city" en estudiantes de grado 9° de educación, Pereira, Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira*.

## **Anexos**

### **Anexo No 1: Formato de consentimiento informado.**

#### **Consentimiento informado para participantes de investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente de \_\_\_\_\_, quien participará de una investigación en su rol de estudiante.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes Laura Estefany Barco Valencia y Claudia Marcela Betancur Tabares, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de una novela corta de ciencia ficción.

Si usted accede a que el niño participe de este estudio, se le pedirá al estudiante responder preguntas mediante cuestionarios tipo prueba saber y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de una novela corta de ciencia ficción. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que serán utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para fines académicos. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones, sin mencionar los nombres de los participantes.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, dos meses. A los siguientes contactos:

Laura Estefany Barco Valencia 3174616927

Claudia Marcela Betancur Tabares 3146549863

Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto en cualquier momento sin que esto lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su participación.



#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por las docentes Laura Estefany Barco Valencia y Claudia Marcela Betancur Tabares, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos cada uno, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión lectora, mediante una propuesta que durará aproximadamente, dos meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Autorizo que se realicen registros fotográficos o videos, para ser utilizados en la presentación de los resultados de la investigación.

He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento a las docentes aspirantes a Magister, y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

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

\_\_\_\_\_  
Nombre del padre de familia o acudiente

\_\_\_\_\_  
Firma del padre de familia o acudiente

C.C.

\_\_\_\_\_  
Nombre del Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

**Anexo No. 2: Pre-Test****UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN****CUESTIONARIO****Nombre:** \_\_\_\_\_**Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

A partir de la lectura de la novela de ciencia ficción “La mañana verde”. Lee la pregunta y luego elige la respuesta que consideres correcta, y encerrándola en un círculo. **Recuerda que debes marcar solo una opción.**

Diciembre de 2001

**La mañana verde****Ray Bradbury**

Quando el sol se puso, el hombre se acuclilló junto al sendero y preparó una cena frugal y escuchó al crepitar de las llamas mientras se llevaba la comida a la boca y masticaba con aire pensativo. Había sido un día no muy distinto de otros treinta, con muchos hoyos cuidadosamente cavados en las horas del alba, semillas echadas en los hoyos, y agua traída de los brillantes canales. Ahora, con un cansancio de hierro en el cuerpo delgado, yacía de espaldas y observaba cómo el color del cielo pasaba de una oscuridad a otra.

Se llamaba Benjamin Driscoll, tenía treinta y un años, y quería que Marte creciera verde y alto con árboles y follajes, produciendo aire, mucho aire que aumentaría en cada temporada. Los árboles refrescarían las ciudades abrasadas por el verano, los árboles pararían los vientos del invierno. Un árbol podía hacer muchas cosas: dar color, dar sombra, fruta o convertirse en paraíso para los niños; un universo aéreo de escalas y columpios, una arquitectura de alimento y de placer, eso era un árbol. Pero los árboles, ante todo, destilaban un aire helado para los pulmones y un gentil susurro para los oídos, cuando uno está acostado de noche en lechos de nieve y el sonido invita dulcemente a dormir.

Benjamin Driscoll escuchaba cómo la tierra oscura se recogía en sí misma, en espera del sol y las lluvias que aún no habían llegado. Acercaba la oreja al suelo y escuchaba a lo lejos las pisadas de los años e imaginaba los verdes brotes de las semillas sembradas ese día; los brotes buscaban apoyo en el cielo, y echaban rama tras rama hasta que Marte era un bosque, un huerto brillante.

En las primeras horas de la mañana, cuando el pálido sol se elevase débilmente entre las apretadas colinas, Benjamin Driscoll se levantaría y acabaría en unos pocos minutos con un desayuno ahumado, aplastaría las cenizas de la hoguera y empezaría a trabajar con los sacos a la espalda, probando, cavando, sembrando semillas y bulbos, apisonando levemente la tierra, regando, siguiendo adelante,

silbando, mirando el cielo claro cada vez más brillante a medida que pasaba la mañana.

-Necesitas aire -le dijo al fuego nocturno.

El fuego era un rubicundo y vivaz compañero que respondía con un chasquido, y en la noche helada dormía allí cerca, entornando los ojos, sonrosados, soñolientos y tibios.

-Todos necesitábamos aire. Hay un aire enrarecido aquí en Marte. Se cansa uno tan pronto... Es como vivir en la cima de los Andes. Uno aspira y no consigue nada. No satisface.

Se palpó la caja del tórax. En treinta días, cómo habían crecido. Para que entrara más aire había que desarrollar los pulmones. O plantar más árboles.

-Para eso estoy aquí -se dijo. El fuego respondió con un chasquido. -En las escuelas nos contaban la historia de Johnny Appleseed, que anduvo por toda América plantando semillas de manzano. Bueno, pues yo hago más. Yo planto robles, olmos, arces y toda clase de árboles; álamos, cedros y castaños. No pienso sólo en alimentar el estómago con fruta, fabrico aire para los pulmones. Cuando estos árboles crezcan alguno de estos años, ¡Cuánto oxígeno darán!

Recordó su llegada a Marte. Como otros mil paseó los ojos por la apacible mañana y se dijo: -¿Qué haré yo en este mundo? ¿Habrà trabajo para mí?

Luego se había desmayado.

Volvió en sí, tosiendo. Alguien la apretaba contra la nariz un frasco de amoníaco.

-Se sentirá bien en seguida -dijo el médico.

-¿Qué me ha pasado?

-El aire enrarecido. Algunos no pueden adaptarse.

Me parece que tendrá que volver a la Tierra.

-¡No!

Se sentó y casi inmediatamente se le oscurecieron los ojos y Marte giró dos veces debajo de él. Respiró con fuerza y obligó a los pulmones a que bebieran en el profundo vacío.

-Ya me estoy acostumbrando. ¡Tengo que quedarme!

Lo dejaron allí, acostado, boqueando horriblemente, como un pez. Aire, aire, aire, pensaba. Me mandan de vuelta a causa del aire. Y volvió la cabeza hacia los campos y colinas marcianos. Y cuando se le aclararon los ojos vio en seguida que no había árboles, ningún árbol, ni cerca ni lejos. Era una tierra desnuda, negra, desolada, sin ni siquiera hierba. Aire, pensó, mientras una sustancia enrarecida le silbaba en la nariz. Aire, aire. Y en la cima de las colinas, en

la sombra de las laderas y aun a orillas de los arroyos, ni un árbol, ni una solitaria brizna de hierba. ¡Por supuesto! Sintió que la respuesta no le venía del cerebro, sino de los pulmones y la garganta. Y el pensamiento fue como una repentina ráfaga de oxígeno puro, y lo puso de pie. Hierba y árboles, ésa sería su tarea, luchar contra la cosa que le impedía quedarse en Marte. Libraría una guerra hortícola contra Marte. Ahí está el viejo suelo, y las plantas que habían crecido en él eran tan antiguas que al fin habían desaparecido.

Pero, ¿y si trajera nuevas especies? Árboles terrestres, grandes mimosas, sauces llorones, magnolias, majestuosos eucaliptos. ¿Qué ocurriría entonces? Quién sabe que riqueza mineral no ocultaba el suelo, y que no asomaba a la superficie porque los helechos, las flores, los arbustos y los árboles viejos habían muerto de cansancio.

-¡Permítanme levantarme! -gritó-. ¡Quiero ver al Coordinador!

Habló con el Coordinador de cosas que crecían y eran verdes, toda una mañana. Pasarían meses, o años, antes de que se organizaran las plantaciones. Hasta ahora, los alimentos se traían congelados desde la tierra, en carámbanos volantes, y unos pocos jardines públicos verdeaban en instalaciones hidropónicas.

- Entretanto, ésta será su tarea -dijo el Coordinador-.

Le entregaremos todas nuestras semillas; no son muchas.

No sobra espacio en los cohetes por ahora. Además, estas primeras ciudades son colectividades mineras, y me temo que sus plantaciones no contarán con muchas simpatías.

-¿Pero me dejarán trabajar?

Lo dejaron. En una simple motocicleta, con la caja llena de semillas y retoños, llegó a este valle solitario, y echó pie a tierra.

Eso había ocurrido hacía treinta días, y nunca había mirado atrás. Mirar atrás hubiera sido descorazonarse para siempre. El tiempo era excesivamente seco; parecía poco probable que las semillas hubiesen germinado. Quizá toda su campaña, esas cuatro semanas en que había cavado encorvado sobre la tierra, estaba perdida. Clavaba los ojos adelante, avanzando poco a poco por el inmenso valle soleado, alejándose de la primera ciudad, aguardando la llegada de las lluvias.

Mientras se cubría los hombros con la manta, vio que las nubes se acumulaban sobre las montañas secas. Todo en Marte era tan imprevisible como el curso del tiempo. Sintió alrededor las calcinadas colinas, que la escarcha de la noche iba empapando, y pensó en la tierra del valle, negra como la tinta, tan negra y lustrosa que parecía arrastrarse y vivir en el hueco de la mano, una tierra fecunda en donde podría brotar unas habas de larguísimos tallos, de donde caerían quizás unos gigantes de voz enorme, dándose unos golpes que le sacudirían los huesos.

El fuego tembló sobre las cenizas soñolientas. El distante rodar de un carro estremeció el aire tranquilo. Un trueno. Y en seguida un olor a agua.

Esta noche, pensó. Y extendió la mano para sentir la lluvia. Esta noche.

Lo despertó un golpe muy leve en la frente.

El agua le corrió por la nariz hasta los labios. Una gota la cayó en un ojo, nublándolo. Otra le estalló en la barbilla.

La lluvia.

Fresca, dulce y tranquila, caía desde lo alto del cielo como un elixir mágico que sabía a encantamientos, estrellas y aire, arrastraba un polvo de especias, y se le movía en la lengua como un raro jerez liviano.

Se incorporó. Dejó caer la manta y la camisa azul. La lluvia arreciaba en gotas más sólidas. Un animal invisible danzó sobre el fuego y lo pisoteó hasta convertirlo en un humo airado. Caía la lluvia. La gran tapa negra del cielo se dividió en seis esmaltes, y se precipitó a tierra. Diez billones de diamantes titubearon un momento y la descarga eléctrica se adelantó a fotografiarlos. Luego oscuridad y agua.

Calado hasta los huesos, Benjamin Driscoll se reía y se reía mientras el agua le golpeaba los párpados. Aplaudió, y se incorporó, y dio una vuelta por el pequeño campamento, y era la una de la mañana.

Llovió sin cesar durante dos horas. Luego aparecieron las estrellas, recién lavadas y más brillantes que nunca.

El señor Benjamin Driscoll sacó una muda de ropa de una bolsa de celofán, se cambió, y se durmió con una sonrisa en los labios. El sol asomó lentamente entre las colinas. Se extendió pacíficamente sobre la tierra y despertó al señor Driscoll.

No se levantó en seguida. Había esperado ese momento durante todo un interminable y caluroso mes de trabajo, y ahora al fin se incorporó y miró hacia atrás.

Era una mañana verde.

Los árboles se erguían contra el cielo, uno tras otro, hasta el horizonte. No un árbol, ni dos, ni una docena, sino todos los que había plantado en semillas y retoños. Y no árboles pequeños, no, ni brotes tiernos, sino árboles grandes, enormes y altos como diez hombres, verdes y verdes, vigorosos y redondos y macizos, árboles de resplandecientes hojas metálicas, árboles susurrantes, árboles alineados sobre las colinas, limoneros, tilos, pinos, mimosas, robles, olmos, álamos, cerezos, arces, fresnos, manzanos, naranjos, eucaliptos, estimulados por la lluvia tumultuosa, alimentados por el suelo mágico y extraño, árboles que ante sus propios ojos echaban nuevas ramas, nuevos brotes.

-¡Imposible! -Exclamó el señor Driscoll.

Pero el valle y la mañana eran verdes.

¡Y el aire!

De todas partes, como una corriente móvil, como un río de las montañas, llegaba el aire nuevo, el oxígeno que brotaba de los árboles verdes. Se lo podía ver, brillando en las alturas, en oleadas de cristal. El oxígeno, fresco, puro y verde, el oxígeno frío que transformaba el valle en un delta frondoso. Un instante después las puertas de las casas se abrían de par en par y la gente se precipitaba en el milagro nuevo del oxígeno, aspirándolo en bocanadas, con mejillas rojas, narices frías, pulmones revividos, corazones agitados, y cuerpos rendidos animados ahora en paso de baile.

Benjamin Driscoll aspiró profundamente una bocanada de aire verde y húmedo, y se desmayó.

Antes que despertara de nuevo, otros cinco mil árboles habían subido hacia el sol amarillo.

## PLANO DE LA NARRACIÓN

**ÍNDICE:** Identifica el narrador.

1. Después de leer la novela, quién crees que cuenta la historia:

- a. Benjamin Driscoll.
- b. Alguien que no está en la historia.
- c. Ray Bradbury.
- d. Un testigo que vivió la historia

2. La siguiente afirmación:

“El señor Benjamin Driscoll sacó una muda de ropa de una bolsa de celofán, se cambió, y se durmió con una sonrisa en los labios” fue dicha por:

- a. El narrador
- b. El coordinador
- c. El señor Benjamin
- d. El Extraterrestre

**ÍNDICE:** Reconoce el tipo de narrador de la historia.

3. El narrador de la historia es:

- a. Un testigo que ha presenciado el desarrollo de los hechos.
- b. Un protagonista de la historia.
- c. Una persona conocedora de los hechos.
- d. Un personaje de la historia

4. Al leer el siguiente párrafo:

“Benjamin Driscoll se levantaría y acabaría en unos pocos minutos con un desayuno ahumado, aplastaría las cenizas de la hoguera y empezaría a trabajar con los sacos a la espalda, probando, cavando, sembrando semillas y bulbos, apisonando levemente la tierra, regando, siguiendo adelante, silbando, mirando el cielo claro cada vez más brillante a medida que pasaba la mañana”.

Se podría afirmar que quien lo dijo es:

- a. Una persona que no está en la historia
- b. Un testigo de la historia
- c. Un protagonista de la historia
- d. Un agricultor de la historia

**ÍNDICE:** Reconoce el tiempo en el que el narrador cuenta la historia

5. Al leer el siguiente párrafo:

“La gran tapa negra del cielo se dividió en seis trozos de azul pulverizado, como un agrietado y maravilloso esmalte, y se precipitó a la tierra. Diez billones de diamantes titubearon un momento y la descarga eléctrica se adelantó a fotografiarlos”.

Se puede decir que la historia:

- a. Ya ocurrió.
- b. Está ocurriendo.
- c. Va a ocurrir.
- d. No ocurrirá

6. La novela está narrada en:

- a. Presente
- b. Futuro
- c. Pasado
- d. Pretérito Perfecto

## PLANO DE LA HISTORIA

**ÍNDICE:** Reconoce las características psicológicas de los personajes propios de la ciencia ficción.

7. ¿Cómo era Benjamín Driscoll?

- a. Perseverante y decidido
- b. Alegre y eufórico
- c. Tímido y persiste
- d. Preocupado y terco

8. En la novela, el personaje Benjamin Driscoll, pasó de ser:

- a. Hambriento y ansioso a estar lleno y cansado.
- b. Preocupado y pensativo a estar satisfecho y feliz.
- c. Cansado y aburrido a ser enérgico y vigoroso.
- d. Tímido y retraído a ser cordial y sociable

**ÍNDICE:** Reconoce el tiempo en el que se desarrollan las acciones de ciencia ficción.

9. ¿Cuánto dura la historia?

- a. Un día.
- b. Una semana.
- c. Un mes.
- d. Un año

10. En el apartado de la novela que dice: “Había esperado ese momento durante todo un interminable y caluroso mes de trabajo”. La anterior frase permite conocer:

- a. La duración de la historia
- b. Un episodio de la historia
- c. Un momento de la historia
- d. Un periodo de la historia

**ÍNDICE:** Reconoce los lugares donde suceden los acontecimientos propios de la ciencia ficción.

11. ¿Dónde suceden los acontecimientos de la historia?

- a. En América.
- b. En Marte.
- c. En Venus.
- d. En Saturno

12. Al leer el siguiente párrafo:

“Y cuando se le aclararon los ojos vió en seguida que no había árboles, ningún árbol, ni cerca ni lejos. Era una tierra desnuda, negra, desolada, sin ni siquiera hierbas”.

Se puede decir que la historia sucede en:

- a. Las colinas de Marte.
- b. El desierto de la Tierra.
- c. Los valles de Marte.
- d. El campo de la Tierra.

## PLANO DEL RELATO

**ÍNDICE:** Identifica el estado inicial de la historia.

13. En el momento en el que Benjamin Driscoll estaba comiendo y observando todo a su alrededor, indica:

- a. El inicio de la historia.
- b. El problema de la historia
- c. El final de la historia.
- d. El reto de la historia

14. La historia inicia cuando Benjamín Driscoll se proponía que Marte:

- a. Produjera nieve.
- b. Creciera verde.
- c. Fuera un paraíso.
- d. Brillara como nuevo.

**ÍNDICE:** Identifica el conflicto de la historia.

15. Benjamin Driscoll no podía lograr su sueño porque:

- a. El valle era soleado y la lluvia no llegaba.
- b. La tierra era árida y el lugar estaba lleno de insectos.
- c. El cultivo era infértil y las semillas no daban retoños.
- d. El suelo era viejo y las plantas desaparecían.

16. Que no lloviera en Marte y que por lo tanto no crecieran las semillas, indica:

- a. El inicio de la historia.
- b. El problema de la historia

- c. El final de la historia.
- d. La moraleja de la historia

**ÍNDICE:** - Identifica el estado final de la historia.

17. La historia termina cuando:
- a. Llovió sin cesar durante dos horas.
  - b. Cinco mil árboles habían subido al sol amarillo.
  - c. Benjamín aspiró profundamente una bocarada de aire.
  - d. Benjamín se desmayó.

18. ¿Benjamín logro ver una mañana verde?
- a. Sí porque cayó la lluvia.
  - b. No porque tuvo que volver a la tierra.
  - c. Nunca se dio cuenta, ya que se encontraba cultivando.
  - d. Se rindió porque contrajo una enfermedad.

### CONTEXTO COMUNICATIVO

**ÍNDICE:** Identifica el autor del texto.

19. ¿Quién es el autor de la novela “La Mañana Verde”?
- a. Ray Bradbury.
  - b. Gabriel García Márquez.
  - c. Rafael Pombo.
  - d. Keiko Kasza

20. El autor del texto es alguien que:
- a. Personificó una escena
  - b. Diseñó las ilustraciones
  - c. Escribió el texto
  - d. Ilustró el texto

**ÍNDICE:** Identifica a quién va dirigido el texto.

21. El autor escribió la novela para:
- a. Los papás y mamás.
  - b. Los científicos y agricultores.
  - c. Lectores de fantasía y ciencia ficción.
  - d. Personas adultas

22. El público lector para el cual se dirige el texto es:
- a. Lectores de ciencia ficción
  - b. Lectores ambientalista
  - c. Lectores no humanos
  - d. Máquinas lectoras

**ÍNDICE:** Reconoce que la intención del texto es narrar una historia que combina elementos de ciencia y ficción.

23. ¿Cuál es la intención del autor al escribir esta novela?

- a. Describir el proceso de la lluvia a través de explicaciones meteorológicas.
- b. Narrar una historia que mezcla imaginación, fantasía y ciencia.
- c. Informar acerca de viajes intergalácticos a través de explicaciones de la NASA.
- d. Convencer sobre la importancia del oxígeno en Marte

24. El propósito del autor al escribir la historia es:

- a. Contar una historia
- b. Argumentar una historia
- c. Informar sobre arboles
- d. Exponer sobre Marte

*¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!*

### Anexo No. 3: Secuencia didáctica.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
“VIAJEMOS EN GLOBO Y DESCUBRAMOS EL MISTERIO DE LA ISLA”  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE  
TEXTOS NARRATIVOS,  
LA NOVELA CORTA DE CIENCIA FICCIÓN.**

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:**  
Laura Estefany Barco Valencia y Claudia Marcela Betancur Tabares
- **Grupo o grupos:** Grado Quinto
- **Fechas de la secuencia didáctica:** de Julio a Noviembre de 2017

#### **TAREA INTEGRADORA: “Viajemos en globo y descubramos el misterio de la isla”**

La tarea integradora surge de la necesidad de llevar al aula diversidad de textos que sean completos, auténticos y de interés para los estudiantes con el fin de generar una comunidad de lectores, por lo anterior se hace evidente desarrollar una secuencia didáctica con enfoque comunicativo que promueva el desarrollo de nuevas formas de comprender y vivir la lectura.

En el marco del enfoque comunicativo, la situación discursiva real que se propone en la secuencia didáctica es producir un guion de una obra de teatro infantil basado en la novela corta de ciencia ficción “La Isla Misteriosa”, para representar en el acto cultural de octubre a los demás grados de básica primaria.

#### **OBJETIVOS DIDÁCTICOS.**

Comprender textos narrativos de ciencia ficción desde los planos que lo conforman (narración, relato e historia) y el contexto comunicativo.

**OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Diferenciar los textos narrativos de otros tipos de texto.
- Establecer las características propias de las novelas de ciencia ficción frente a otros textos narrativos.
- Identificar los elementos que constituyen el plano de la narración (narrador, tipos del narrador, tiempo de la narración,).
- Identificar los elementos que constituyen el plano del relato (estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final).
- Identificar los elementos que constituyen el plano de la historia (características psicológicas y físicas de los personajes, los lugares, y el tiempo de la historia).
- Identificar los elementos que constituyen el contexto comunicativo (autor, destinatario, propósito).

**CONTENIDOS DIDÁCTICOS****Contenidos conceptuales**

- El texto narrativo
- La novela de ciencia ficción y sus características
- Plano del relato
- Plano de la historia
- Plano de la narración
- Contexto comunicativo

**Contenidos procedimentales**

- Lecturas novelas completas
- Lecturas de diferentes textos narrativos

- Elaboración de un portafolio personal
- Análisis y reconocimiento de los principales elementos de la novela corta de ciencia ficción
- Realización de fichas.
- Lectura individual, lectura grupal con diferentes propósitos.
- Producción de guion de una obra de teatro infantil de la novela.
- Presentación teatral.

#### **Contenidos actitudinales**

- Interés en el trabajo de clase
- Cumplimiento de tareas
- Participación en clase
- Disposición para el trabajo en clase
- Actitudes de liderazgo en las actividades grupales
- Interés por la ciencia ficción.
- Compromiso y esfuerzo por el desarrollo de las actividades de la secuencia.
- Respeto por las producciones de los otros.
- Escucha activa.

#### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

- Trabajo colaborativo
- Construcción guiada del conocimiento
- Tutoría entre pares
- Uso de TIC

## FASE DE PREPARACIÓN

### SESIÓN N° 1: Cinemania.

**Objetivo:** Motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica sobre la temática de la ciencia ficción y establecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Contrato didáctico) para el trabajo en el aula.

**Subproceso:** Tiene en cuenta, en las interacciones comunicativas, los principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.

#### **Proceso didáctico:**

Antes de iniciar la sesión se ambientará el aula de clase en forma de sala de cine antiguo con entrada, cartelera, taquilla, proyector, banda sonora de ciencia ficción; además, se pegarán imágenes de elementos propios de los programas que se van a proyectar, así:

- Futurama: Nave espacial, aeromotos, armas con rayos láser.
- Supersónicos: Edificios flotantes, aeroautos, robots, casa inteligentes, platillo volador.
- Robotina: Objetos para trabajos del hogar.
- Vicky, la pequeña maravilla: Androide, robots.

Cuando los estudiantes estén ingresando al salón, las docentes entregarán crispetas en bolsitas de papel de panela.

Una vez estén organizados en las sillas, las docentes se presentarán, darán las normas a seguir para el desarrollo de la actividad y se proyectaran los programas. Finalizada la proyección se realizará un conversatorio alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo está decorado el salón?, ¿Qué elementos observan a su alrededor?, ¿Por qué creen que el salón

está decorado de esta manera?, ¿Qué serie les recuerda los sonidos escuchados al ingresar al salón?, ¿Habían visto estos programas alguna vez?, ¿Cuáles y cómo son sus personajes?, ¿Les llamo la atención?, ¿Por qué?, ¿Habían notado que esta vieja caricatura parece haber predicho el futuro?, ¿Qué elementos vieron en los programas que existan en la actualidad?, (Allí se realizará un registro en el tablero y se plasmará en el portafolio personal)

Además se preguntará ¿se podría hacer una obra de teatro acerca de estas temáticas?, ¿Les gustaría hacer una para mostrar a los demás grados de básica primaria en el acto cultural?

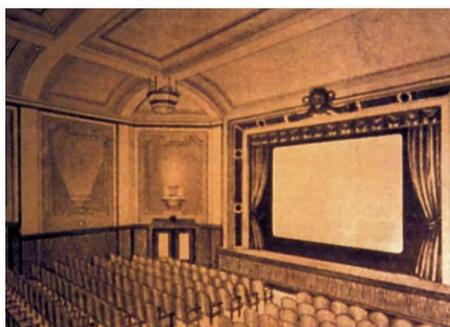
Seguidamente, las docentes motivarán a los estudiantes a realizar la presentación de una obra de teatro de ciencia ficción, para ello, establecerán entre los estudiantes y las docentes, la ruta para alcanzar el objetivo y las normas que configuraran el trabajo en clase. Se pegará en el tablero un pliego de papel bond para registrar las ideas surgidas a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué se necesita para poder hacer la obra de teatro?, ¿Qué esperan aprender con la obra de teatro?, ¿Cómo se puede aprender?, ¿Cuáles serían los compromisos para poder aprender lo que se propone?, ¿Cuál es el plan a seguir?, ¿Qué se espera de los compañeros y profesoras?

Cabe resaltar que este contrato se cerrará con huella y firma de cada uno de los estudiantes y las docentes, siendo pegado en espacio visible dentro del salón de clase.

Finalmente, se les propondrán a los estudiantes ver una película de ciencia ficción la siguiente clase, para ello, se plantearán títulos de películas y posteriormente se hará una votación para elegir la película que se va a presentar.

Una vez elegida la película, se les solicitará que traigan cualquier tipo de texto, documento o video que hable sobre la calidad de la película ¿Qué han dicho sobre la película?, ¿Cómo califican la película, buena o mala?

**\*Portafolio personal:** Cuaderno de registro de las actividades de clase. (Dotado por las docentes)



## **SESIÓN N° 2: Hablemos sobre lo bueno y lo malo**

**Objetivo:** Identificar e interpretar los aspectos de la reseña crítica de la película de ciencia ficción.

**Subproceso:** Socializa y analiza información tomada de los medios de comunicación masiva.

### **Proceso didáctico: Clase 1**

Se da inicio a la jornada, formando 3 grupos para socializar la información recopilada a partir de la consulta sobre la calidad y calificación de la película “Transformers” dejada la clase pasada, se realizará un conversatorio sobre lo compartido en cada grupo. Para complementar la actividad las docentes les contarán a los estudiantes que existen personas que se dedican a dar juicios de valor sobre la calidad de las películas, por ello, les

entregarán a cada grupo un texto (reseña crítica) sobre lo bueno y lo malo de

“Transformers”, con el objetivo de identificar e interpretar los aspectos que la componen.

Luego, se hará la socialización sobre lo discutido en cada grupo y se plasmarán en el tablero sus aportes, concluyendo a partir de las voces de los estudiantes cómo están escritos tales textos (reseña crítica).

Después, se pegará en el tablero un esquema con los elementos de una reseña crítica , para ser completado entre los integrantes del salón, resaltando aspectos como:



-Guionistas: Roberto Orci , Alex Kurtzman , John Rogers

-Director: Michael Bay

-Nacionalidad: Estadounidense

-Año: 2007

-Género: Acción y Aventura, Ciencia Ficción y Fantasía

-Música: Steve Jablonsky

-Intérpretes: Shia LaBeouf, Tyrese Gibson, Josh Duhamel, Anthony Anderson,  
Megan Fox, Rachael Taylor, Kevin Dunn, White, Michael O'Neill, John Turturro, Jon  
Voight

Los aspectos de sinopsis, observaciones, lo mejor y lo peor, y la calificación de estrellas, se completarán la siguiente clase después de ver la película.

Una vez completo el esquema, se les dirá a los estudiantes que los textos trabajados en clase se denominan “Reseña Crítica”. Finalmente, se realizará una discusión alrededor de la pregunta ¿Tu qué piensas sobre los comentarios de estos autores? ¿Te convencieron de verla? Con las conclusiones de la discusión se tomará la decisión de ver o no la película.

**Proceso didáctico: Clase 2**

Antes de iniciar la sesión se ambientará el aula de clase en forma de sala de cine moderno con cartelera, taquilla, pantalla y mall de comidas; Cuando los estudiantes estén ingresando al salón, las docentes entregarán mini perros calientes y se proyectará la película "Transformers"

Cuando la película haya terminado, se pegará en el tablero el mismo esquema de la clase pasada sobre la reseña crítica y se completarán los aspectos faltantes:

-Sinopsis: Dos razas de robots extraterrestres transformables (los villanos "decepticons" y los amistosos "autobots") llegan a la Tierra en busca de una misteriosa fuente de poder. En la guerra que estalla entre las dos razas, los hombres toman partido por los "autobots". Sam Witwicky (Shia LaBeouf), un avisado adolescente, que sylo desea conquistar a la bella Mikaela (Megan Fox), se convierte en la clave de una guerra que puede destruir a la humanidad.

-Observación: Renacer de un género y origen de una de las sagas más taquilleras de la historia del cine.

-Lo mejor: Los efectos especiales, la banda sonora y el argumento que lo potencia.

-Lo peor: La trama cuenta con algunas situaciones absurdas.

Además, las docentes les dirán a los estudiantes que el sistema de calificación de estrellas de una a cinco da lugar a aprobación o desacuerdo de una película, por lo tanto, ellos también deberán otorgarle una calificación de estrellas.

-Calificación: ★ ★ ★ ★

Finalmente, se realizará un registro en el portafolio personal de lo trabajado en clase.

### SESIÓN N° 3: Detrás de la pantalla y los libros.

**Objetivo:** Comprender y caracterizar los aspectos principales de textos narrativos específicamente los de ciencia ficción.

**Subproceso:** Comparo textos narrativos de acuerdo a sus características.

#### Proceso didáctico: Clase 1

Después, se realizará un conversatorio sobre la temática de los programas y la película “Transformers”, a través de preguntas tales como: ¿Recuerdan los programas de la clase pasada?, ¿De qué se trataban?, ¿Creen que los programas y la película vista en clase tienen alguna relación?, ¿En qué aspectos se relacionan?

En seguida, se invitará a los estudiantes a completar el siguiente cuadro comparativo suministrado por parte de las docentes en formato impreso y a pegar lo en el portafolio personal:

	Programas				Película Transformes
	Futurama	Supersónicos	Robotina	Vicky, la pequeña maravilla	
Temática					
Personajes: Reales- ficticios					
Lugares					
Objetos					

A medida que los estudiantes vayan socializando el esquema, las docentes irán escribiendo todos los aportes en el tablero, de manera que cada uno pueda ir retroalimentando su esquema. A su vez, se irán generando reflexiones sobre similitudes y diferencias que puedan encontrar entre los programas y la película.

Para dar cierre a la clase, se les preguntará a los estudiantes: Así como han visto películas de ciencia ficción, ¿han leído textos sobre estas temáticas?, ¿Dónde? ¿Qué tal les han parecido?, ¿Qué temáticas han abordado? Con las respuestas se motivará a los estudiantes a traer para la próxima clase, libros, novelas? de ciencia ficción para conocer más sobre ellos y compartir una experiencia con la literatura.

### **Proceso didáctico: Clase 2**

Antes de iniciar la clase se ambientará el aula con cinco carteles en lugares diferentes del salón, simulando rincones de lectura, cada cartel tendrá un nombre así: novelas, fábulas, cuentos, ciencia ficción y no pertenece. Posteriormente se solicitará a los estudiantes que se ubiquen en el centro del salón con los textos traídos para clase para que los clasifiquen en uno de los cinco rincones. Inclusive las docentes llevarán algunos textos para compartir con los estudiantes con el fin de clasificarlos también.

Una vez se hayan clasificado todos los textos, las docentes procederán a formar cinco grupos, y cada uno se ubicará en un rincón con el objetivo de caracterizar dicho tipo de texto, escribiendo en el portafolio sus aspectos relevantes.

Después, se socializarán las características de cada tipo de texto, allí, las docentes consolidarán estos aspectos en el tablero, en primer lugar, para establecer semejanzas entre ellos identificando así que todos son textos narrativos porque narran historias con

personajes, en un tiempo y espacio determinado, y, en segundo lugar, para establecer diferencias, haciendo mayor énfasis en las características de la ciencia ficción concluyendo que está compuesto de dos términos fundamentales: ciencia y ficción, con el objetivo de crear mundos posibles.

Posteriormente, las docentes solicitarán a los estudiantes que se remitan al cuadro que se completó la clase pasada, para agregar una columna titulada “Libros de ciencia ficción”, con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre los programas animados “Futurama”, “Los supersónicos”, “Robotina” y “Vicky, la niña maravilla”, la película “Transformers” y los textos de ciencia ficción.

Después, se presentarán siete cajas con el fin de determinar entre todos las posibles temáticas que se abordan en ciencia ficción, llegando a la siguiente construcción:

1. Viajes en el tiempo
2. Aventuras espaciales
3. Militar
4. Fin del mundo o de la vida
5. Predicciones del futuro (positivos y negativos)
6. Sentimiento ambientalista
7. Nuevas especies.



Para dar conclusión a la temática, las docentes explicarán por medio de una presentación multimedia el subgénero narrativo de ciencia ficción, allí, se realizará nuevamente, junto con los estudiantes, una retroalimentación de lo visto durante al clase, y se registrará en el portafolio personal.

De acuerdo a la característica de la ciencia ficción de crear mundos posibles, se les dirá a los estudiantes que les pregunten a sus abuelos: ¿Qué pensaron que nunca iba a ocurrir y ya está ocurriendo? Y registren sus respuestas en el portafolio personal, con el fin de ser socializadas en la próxima clase.

#### **SESIÓN N°4: Soñadores del futuro**

**Objetivo:** Elegir el texto que será trabajado durante la secuencia didáctica.

**Subproceso:** Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.

**Proceso didáctico:**

Se les dirá a los estudiantes si les preguntaron a sus abuelos acerca de las cosas que nunca pensaron que iban a ocurrir y ya están ocurriendo, con el fin de socializar con sus compañeros la tarea. A su vez, las docentes, les contarán a los estudiantes que ellas también se dieron a la tarea de consultar con varias personas y compartirán lo que encontraron.

Después, se le dirá a los estudiantes que así como los abuelos soñaron mundos posibles, otras personas también tienen sueños y los dejan plasmados en libros, dos ejemplos de ello son Julio Verne y Ray Bradbury, quienes escribieron varias historias de aventuras y viajes extraordinarios para niños, allí, se tendrán imágenes de los autores, acompañadas de las carátulas de algunos libros que ellos escribieron, con el propósito de realizar una votación y elegir el texto que deseen leer en clase.

Los textos de Julio Verne que serán propuestos para leer en clase son los siguientes:

1. Cinco semanas en globo.
2. Viaje al centro de la tierra.
3. De la tierra a la luna.
4. La isla misteriosa.

Los texto de Ray Bradbury que serán propuestos para leer en clase son los siguientes:

1. La mañana Verde
2. Encuentro nocturno
3. Vendrán lluvias suaves
4. La tienda de equipaje

Cuando se haya elegido el texto, se recordará que con ella se llevará a cabo la tarea integradora.

### FASE DE DESARROLLO

#### **SESIÓN N°5: Recordemos el pasado.**

**Objetivo:** Establecer hipótesis acerca del contexto comunicativo.

**Subproceso:** Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos y determino el autor, el posible lector y el propósito comunicativo del texto.

**Proceso didáctico:**

Antes de iniciar la sesión, las profesoras ambientarán el salón de clases con imágenes sobre las cosas (inventos, vestuarios, medios de transporte) que existían en la época que vivió el autor del texto titulado “La isla misteriosa”: Julio Verne, y harán la contextualización de la misma, resaltando aspectos tales como: ubicación geográfica, época, vestuario y tecnología.

Posteriormente se les entregará un esquema para completar sobre el contexto del autor:

¿Qué cosas creen que no había en la época de Julio Verne?	¿Qué creen que se imaginó Julio Verne?	¿Para quién creen que habrá escrito el autor, a quien quería contarle sobre el futuro?	¿Para qué creen que hizo estas historias?

Las respuestas de estas preguntas se registrarán de forma individual en el portafolio, luego se compartirán con el grupo en general. Allí se generará la reflexión acerca de que: todos los textos son escritos por alguien, para otros y con un propósito definido.

Después, se realizará la lectura conjunta de la biografía del autor para conocer más sobre la persona que escribió, para quienes lo hizo y con qué propósito.

Para cerrar la jornada, se proyectará un video sobre la vida y obras de Julio Verne:

<https://www.youtube.com/watch?v=ktFt8IJNGyc>

[https://www.youtube.com/watch?v=dRcY\\_7SJfvY](https://www.youtube.com/watch?v=dRcY_7SJfvY)

### **SESIÓN N°6: Métete en el cuento.**

**Objetivo:** Identificar los elementos que componen el plano de la narración

(narrador, tipos de narrador y tiempo de la narración)

**Subproceso:** Caracterizo el rol que desempeña el narrador en una historia y el tiempo en que la narra.

### Proceso didáctico: Clase 1

Para iniciar la clase, las profesoras les contarán a los estudiantes que para comprender el texto “La Isla Misteriosa” se hará diversos ejercicios durante las siguientes clases sobre los aspectos que lo componen para lograr escribir el guion de la obra de teatro.

Después, se les dirá que observen la imagen pegada en el tablero (un telescopio) y cuenten una anécdota que involucre este elemento, luego se les contará sobre los ocho sobres que acompañan las imágenes, éstos contienen una historieta relacionada con un telescopio, además de una instrucción a seguir. Seguidamente, las docentes les solicitarán a los estudiantes que se reúnan en ocho grupos, con el fin de entregarle a cada uno, un sobre que contiene el trabajo a realizar y posteriormente éste sea contado frente a los demás.

La historieta y las instrucciones que deberán seguir los grupos serán las siguientes:



Cuenta la historieta como si ya hubiese ocurrido.

Cuenta la historieta como si estuviera sucediendo en este instante.

Cuenta la historieta como si fuera a ocurrir en el futuro.

Cuenta la historieta como si fueras la asistente.

Cuenta la historieta como si fueras el doctor

Cuenta la historieta como si fueras un testigo.

Cuenta la historieta como si fueras una persona externa que conoce todos los detalles.

Cuenta la historieta como si tú la hubieras escrito

En la medida en que se vayan presentando los grupos, se irán rescatando algunos elementos evidenciados en la narración, y registrándolos en el tablero, con el fin de establecer diferencias en las maneras de contar la historieta en cuanto a tiempos y tipos de narrador.

### **Proceso didáctico: Clase 2**

Antes de iniciar la jornada se ambientará el salón de clases en forma de rincón de lectura, con el fin de realizar una lectura compartida del texto “La isla misteriosa” entre estudiantes y docentes, realizando pausas para hacer comentarios sobre lo que sucede, cambiar las tonalidades de la voz, producir sonidos, logrando disfrutar la lectura.

A su vez, se despejarán dudas sobre palabras desconocidas, a través de la interpretación del contexto de la historia y si es necesario buscando en internet proyectándolas en el video beam.

Seguidamente, las docentes les solicitarán a los estudiantes que se reúnan en seis grupos, con el fin de entregarles una manera diferente de contar la historia frente a los demás.

Las maneras en que deberán de contar la historia serán las siguientes:

Cuenta la historieta como si ya hubiese ocurrido.

Cuenta la historieta como si estuviera pasando

Cuenta la historieta como si fuera a ocurrir en el futuro

Cuenta la historieta como si fueras el personaje principal

Cuenta la historieta como si fueras un testigo.

Cuenta la historieta como si fueras una persona externa que conoce todos los detalles.

En la medida en que se vayan presentando los grupos, se irán rescatando algunos elementos evidenciados en la narración que hacen los estudiantes de la historia, y registrándolos en el tablero, con el fin de establecer diferencias en las maneras de contar la historieta en cuanto a tiempos y tipos de narrador.

Para finalizar, se solicitará a los estudiantes que escribieran con sus propias palabras la diferencia entre autor y narrador, los tipos de narrador y tiempos de la narración. Luego se negociarán significados a partir de las intervenciones realizadas por parte de los estudiantes.

### **SESIÓN N°7: ¿Quiénes eran? y ¿Qué querían?**

**Objetivo:** Identificar los elementos que componen el plano de la historia

(personajes, tiempo y espacio)

**Subproceso:** Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, personajes.

#### **Proceso didáctico: Clase 1**

Se inicia la clase leyendo el texto con el fin de identificar los personajes de la historia, y con ellos completar el siguiente cuadro inicialmente en parejas y luego grupal:

¿Qué hace?	¿Cómo se siente?	¿Qué quiere?	¿Qué piensa?

Luego, se les contará a los estudiantes que estos personajes pasaron diferentes acontecimientos en tiempos específicos, los cuales se pueden identificar en el texto escrito

a través de ciertas palabras, que se llaman marcas textuales. Seguidamente se volverá al texto una y otra vez, subrayando dichas palabras, allí, las docentes proyectarán el texto en el video beam para la socialización de dicho ejercicio. Además, se hará un conversatorio entre dos preguntas fundamentales: ¿En qué tiempo está narrada la historia? ¿Cuánto tiempo dura la historia? Con el fin de establecer la diferencia entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia.

Para el cierre de la jornada, se dejará de tarea consultar el sitio de referencia que tomo el autor para elaborar el texto. Además, se les pedirá que lleven para la próxima clase vinilos y pinceles para retratar dicho sitio.

### **Proceso didáctico: Clase 2**

Se inicia la clase preguntando sobre la consulta del sitio de referencia en la que se basó el autor para narrar todas las situaciones de la historia, cuando los estudiantes hayan dado sus aportes se negociarán significados a partir de las intervenciones realizadas por parte de los estudiantes; llegando a la conclusión que todos los textos se desarrollan en un lugar específico en el que se pueden combinar elementos de la realidad y la ficción. Lo anterior se registrará en el portafolio personal.

Luego, se les dirá a los estudiantes que creen un cuadro el cual represente los lugares donde se desarrollaron los acontecimientos de la historia “La Isla Misteriosa”

Finalmente, se pegaran en la pared los cuadros creados por los estudiantes para compartir las creaciones y recrear el salón de acuerdo al texto leído.

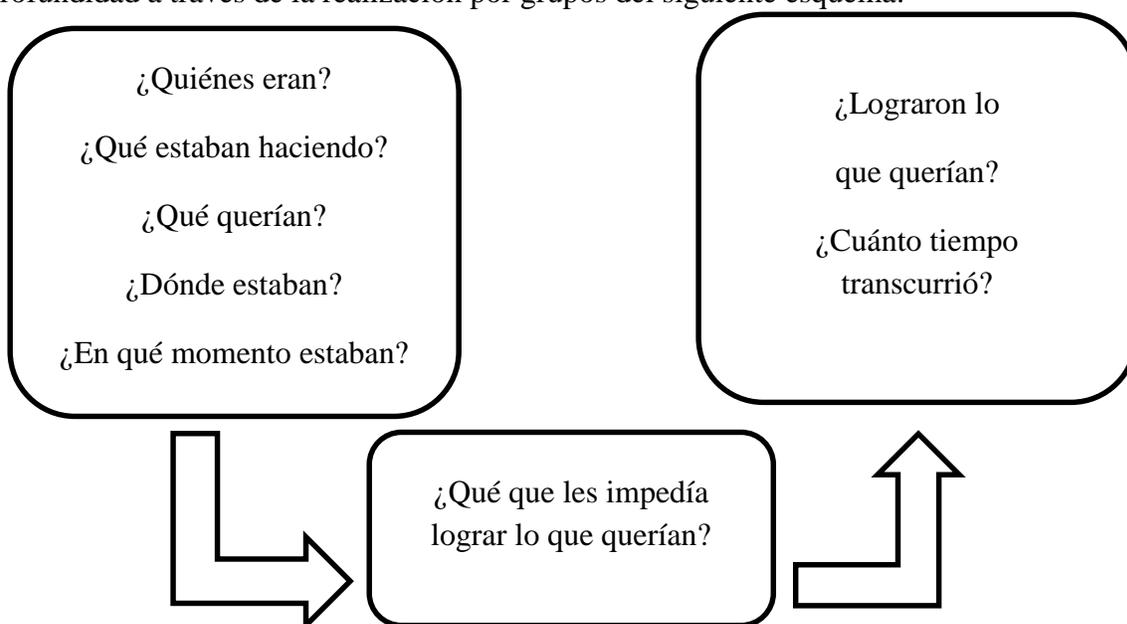
## SESIÓN N°8: ¿Qué les impedían lograr lo que querían?

**Objetivo:** Identificar los elementos que componen el plano del relato (estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

**Subproceso:** Reconozco, en los textos literarios que leo, la estructura ternaria.

### Proceso didáctico:

Se inicia la jornada hablando de los personajes de la “Isla misteriosa”, e identificando qué querían lograr al viajar en globo, a su vez, se les dirá que los personajes tuvieron que pasar diversas situaciones a lo largo de la historia, las cuales se van a analizar con mayor profundidad a través de la realización por grupos del siguiente esquema:



Cuando los estudiantes hayan construido sus interpretaciones sobre el esquema, se les dará un pliego de papel bond a cada grupo para que grafiquen la información recolectada en el esquema y sea socializada frente a los demás.

En la medida en que se vayan presentando los grupos, se irán rescatando algunos elementos evidenciados en los esquemas, registrándolos en el tablero, con el fin de realizar

una negociación de significados sobre la estructura de la historia (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

### **SESIÓN 9: Planeemos la historia: la planeación del guion**

**Objetivo:** Identificar, analizar y planear los aspectos que componen un guion teatral.

**Subproceso:** Socializa información tomada de diversos guiones teatrales.

#### **Proceso didáctico: Clase 1**

Se da inicio a la jornada preguntando a los estudiantes ¿Cuál es la tarea que nos propusimos cumplir con el desarrollo de la secuencia didáctica? ¿Qué necesitamos para cumplirla? esto con el fin de recordar la obra de teatro sobre “La isla misteriosa” y el guion teatral; luego, se les dirá a los estudiantes que formen 6 grupos para la lectura y el análisis de unos ejemplos de guiones sobre otras historias de ciencia ficción, con el objetivo de identificar e interpretar los aspectos que la componen.

Después, se realizará un conversatorio sobre lo compartido en cada grupo y se plasmarán en el tablero sus aportes, concluyendo a partir de las voces de los estudiantes

- ¿Cuáles son las diferencias entre el guion y los textos que hemos leído?
- ¿Qué finalidad tiene un guion?

¿Cuáles son sus elementos esenciales de un guion?

Para completar la actividad las docentes les propondrán a los estudiantes: ¿Qué les parece si nos ponemos en la tarea de hacer un guion nosotros mismos para poder hacer la representación sobre “La isla misteriosa”?

**Proceso didáctico: Clase 2**

Se inicia la jornada hablando del ejercicio que se realizó con los guiones y resaltando sus características, para introducir que se debe planear el guion de la novela “La Isla misteriosa” para presentarla en el acto cultural que se va realizar finalizando Octubre.

Por ello, se pedirá que se formen en 6 grupos de trabajo para empezar a planear la escritura a partir de la siguiente consigna y algunas preguntas consolidadas en el cuadro:

Consigna: Pensemos cómo vamos a escribir el guion sobre “La Isla Misteriosa”

<b>Planeación</b>	
¿Quiénes serán los personajes?	
¿Cómo serán físicamente?	
¿Cómo serán psicológicamente?	
Cómo empezará la historia	
¿En qué lugar se irá a desarrollar las acciones?	
¿En qué tiempo estarán?	
¿Se usará un narrador o la historia se va a presentar solo con los personajes?	
¿Cómo finalizará la historia?	
Cuál será la escenografía	
¿Cómo haremos para que quien lea el guion sepa qué tiene que hacer?	

Posteriormente, se socializa las preguntas y las docentes registraran lo más relevante en papel bond para dejar un consolidado de la planeación del guion.

Finalmente, se llevará a un actor, amigo de un estudiante, para que hable sobre cómo se hacen los guiones, qué se debe tener en cuenta para su escritura y que tips da al grupo para montar la escenografía.

### **SESIÓN 10: Llegó la hora de escribir.**

**Objetivo:** Escribir el guion teatral.

**Subproceso:** Participa en la elaboración de guiones teatrales y reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros.

#### **Proceso didáctico: Clase 1**

Se da inicio a la jornada formando tres grupos de acuerdo a la estructura ternaria trabajada, con el fin que cada uno elabore el guion teatral de dicha parte: estado de equilibrio, fuerza de transformación y estado final.

En la medida que los estudiantes estén elaborando el guion, las profesoras irán apoyando el proceso.

Al finalizar se leerán las producciones conseguidas hasta el momento, con el fin de que los estudiantes vayan haciendo comentarios al respecto, cada grupo tome nota y de este modo se hagan las correcciones necesarias.

**Proceso didáctico: Clase 2**

Se da inicio a la jornada contándoles a los estudiantes que las producciones de los guiones serán revisadas por los demás grupos de trabajo a partir de la siguiente rejilla con el objetivo de mirar cómo está quedando el guion teatral.

La dinámica que se manejará será la siguiente: el grupo 1 pasará el guion al 2, el 2 al 3 y el 3 al 1.

<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Lo tiene o no lo tiene</b>	<b>Sugerencias</b>
¿Describe el escenario?		
¿Describe los personajes?		
¿Dice qué harán los personajes?		
¿Están los parlamentos?		
¿Describe el vestuario?		
¿Describe el inicio? (si aplica)		
¿Describe el problema? (si aplica)		
¿Describe el final? (si aplica)		
¿Describe las intervenciones del narrador?		

**Proceso didáctico: Clase 3**

Se inicia la jornada devolviendo el guion y la rejilla a los autores para mejorarlo haciendo los ajustes sugeridos por el grupo coevaluador.

Después, se leerán nuevamente las tres producciones para que los estudiantes vayan haciendo comentarios al respecto, cada grupo tome nota y de este modo se hagan las correcciones necesarias.

**Proceso didáctico: Clase 4**

Se inicia la jornada organizando la ficha técnica del guion teatral, para ello, las docentes llevarán el esquema en papel bond , con el fin de registrarlo entre todos el grupo, a su vez, se signarán personajes y responsabilidades:

FICHA TECNICA

**La isla Misteriosa**

Estrenada el \_\_\_\_\_ de Octubre de 2017 en \_\_\_\_\_

**Reparto**

Personajes:

Narrador:

Dirección:

Ayudante de dirección y producción:

Asesor de dirección:

Iluminación:

Vestuario:

Escenografía y caracterización:

Sonido:

Producción:

Fotografía:

### **Personajes**

Personaje 1: descripción

Personaje 2: descripción

Personaje 3: descripción

Personaje 4: descripción

Personaje 5: descripción

Personaje 6: descripción

Personaje 7: descripción

Para finalizar, las docentes entregarán hojas en blanco para que los estudiantes realicen la escritura definitiva del guion.

### **SESIÓN 11: A ensayar**

**Objetivo:** Adecuar la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participa el estudiante

**Subproceso:** Interpreta el guion teatral.

#### **Proceso didáctico: Clase 1**

Se entregará el guion teatral a cada uno de los estudiantes para realizar el respectivo ensayo dentro de salón y posteriormente en el patio donde se va a presentar.

**SESIÓN 12: Luces, cámara y acción**

**Objetivo:** Cumplir con la tarea integradora

**Subproceso:** Presentar ante la escuela la obra de teatro.

**Proceso didáctico: Clase 1**

Se montará la escenografía entre las docentes y los estudiantes encargados de ello, se organizará el vestuario, el sonido. Luego se llamarán los grupos invitados para que tomen asiento a la obra teatral. Después se realizará la presentación de la isla misteriosa.

Una vez terminada la obra teatral, se retornará al salón para abrir un espacio de diálogo sobre la experiencia.

**FASE DE EVALUACIÓN****SESIÓN 13: LA EVALUACIÓN**

**Objetivo:** Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica

**Subproceso:** Dar cuenta de los aprendizajes obtenidos

**Proceso didáctico: Clase 1**

Se inicia la jornada, contándoles a los estudiantes que el proceso debe terminar con una evaluación, para ello se basará en el contrato didáctico y en el siguiente cuadro:

¿Que aprendimos?	¿Cómo lo aprendimos?	¿Cumplimos la tarea integradora?

Anexo No. 4: Diario de campo

• Sesión No 1: 2a. L. T. 10.

Como última reflexión de la sesión, debo decir que la lectura de un texto debe de realizarse en un ambiente de tranquilidad y armonía, abierto a la conversación y las preguntas, ya que esto favorece la comprensión del mismo a la vez el disfrute y placer por su contenido.

Sesiones anteriores fuimur la oportunidad de leer por primera vez el texto, allí no percibi mayor placer y entendimiento, algo contrario a lo que se desarrollo esta sesión; puesto que había mayor iluminación, estaba ambientado el lugar de lectura en relación con el texto, comentabamos, preguntabamos, pediamos, consultabamos palabras desconocidas, interpretabamos, nos devolviamos una y otra vez, inferiamos, reflexionabamos sobre el contenido y sus enseñanzas literales e inferenciales; a su vez relacionabamos los contenidos aprendidos sobre la ciencia ficción con el texto trabajado; asunto que tanto los niños como las docentes disfrutamos.

tiempo considerable.

Autoevaluación:   
 Atención:   
 Participación:   
 Interacción:   
 Autoevaluación:

• Sesión No 2: ② Cinefantástico 2 de Agosto

Antes de iniciar la jornada, decoramos la sala de sistemas y la ambientamos en forma de cine moderno; cuando los estudiantes ingresaron, demostraron agrado y motivación, lo cual hizo que me sintiera totalmente satisfecha por el trabajo realizado.

A lo largo de la película, los niños y niñas se sorprendían con los efectos especiales y se reían cuando sucedía algo gracioso, lo que quiere decir que estaban disfrutando de la actividad.

Aunque en algunos momentos se escuchaba ruido, percibir que este provenía de diversos factores:

- comentarios hechos entre compañeros sobre escenas interesantes y novedosas.
- adelantos de escenas hechas por estudiantes que ya se habían visto la película
- murmullo por conversaciones entre unas pocas niñas, las cuales no estaban interesadas o motivadas por esta temática de transformes
- agotamiento físico y/o mental por lapsos cortos de tiempo a causa de la gran duración de la película.

Cabe resaltar que para respetar el horario nos vimos en la necesidad de pausarla para salir a desearnio y continuar con ella al entrar.

Descripción:   
 Estudiantes:   
 Descripción:   
 Estudiantes:   
 Descripción:   
 Estudiantes:   
 Descripción:   
 Estudiantes:

Cuando tembraron para volver a clase, varios estudiantes estaban en la puerta esperando para entrar y el resto ingresaron bastante rápido y en orden, lo cual me sorprendió gratamente, pues normalmente los estudiantes tardan bastante en dar continuidad a la actividad académica.

Para finalizar la sesión se realizó la socialización de la reseña crítica sobre la película, allí participaron completando el esquema en el tablero de forma rápida y acertada.

Autoevaluación:   
 Descripción:   
 Estudiantes:

Descripción:   
 Estudiantes:   
 Descripción:   
 Estudiantes:

• Sesión No. 6: 25 de Agosto

② Clase = Mélete en el cuento

Tal y como cada una de las clases, las docentes nos acercamos al salón y los estudiantes mostraron gesto de alegría y ánimo por participar de la clase, algo que llena de satisfacción mi labor.

Planificación  
Subtitulación

Iniciamos la clase con un conversatorio sobre lo realizado la clase pasada, allí los estudiantes dejaban ver su evolución y crecimiento cognitivo e intelectual sobre los aspectos que componen el texto narrativo a través de sus intervenciones y ejemplos; Debo decir, que uno de los mayores aprendizajes que me ha dejado la implementación de la secuencia didáctica es el andamiaje, guía y ayuda ajustada por medio del lenguaje, la conversación y la formulación de preguntas, además de la transferencia de responsabilidad poco a poco en la construcción de conocimiento de mi rol como docente hacia mis estudiantes.

Aprendizajes.

Otro aspecto a resaltar, es que otros estudiantes que antes no participaban, ahora lo están haciendo, lo que podría indicar que se han motivado a expresar sus ideas sin miedo de caer en el error, puesto que todas las intervenciones son válidas y ayudan al aprendizaje.

Autopropósito = éxitos

• Sesión No. 6: 23 de Agosto

① Clase = Mélete en el cuento

Para esta sesión propusimos un trabajo de lectura, comprensión e interpretación por grupos, con la intención de generar inquietudes y primeras construcciones sobre la función de un narrador en un texto; Cabe resaltar que los estudiantes estaban totalmente animados y entusiasmados en la actividad, comentaban, preguntaban, proponían, se corregían unos a otros, en general se sentía un ambiente de construcción de conocimiento colectivo.

Unido a lo anterior debo decir que percibí mayor armonía y tranquilidad durante el trabajo en grupo, puesto que se organizaron y ubicaron por cercanía y no por lazos de amistad sin generarse ninguna incomodidad o inconformidad, lo que podría indicar que se han concientizado sobre el respeto a la diferencia, el trabajo en equipo y la construcción de conocimiento a partir del diálogo y la conversación.

Autopropósito: Mélete - Éxito

Al socializar la actividad, los estudiantes participaban de forma animada, dejando percibir sus profundas interpretaciones sobre narrador, función y tipos del mismo a su vez, sentí que mis comentarios y preguntas sirvieron de andamiaje y guía para el desarrollo de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Participación

Como última reflexión de la sesión, debo decir que la lectura de un texto debe de realizarse en un ambiente de tranquilidad y armonía, abierto a la conversación y las preguntas, ya que esto favorece la comprensión del mismo a la vez el disfrute y placer por su contenido.

Sesiones anteriores fuimur la oportunidad de leer por primera vez el texto, allí no percibí mayor placer y entendimiento, algo contrario a lo que se desarrolló esta sesión; puesto que había mayor iluminación, estaba ambientado el lugar de lectura en relación con el texto, comentábamos, preguntábamos, pensamos, consultábamos palabras desconocidas, interpretabamos, nos devolvíamos una y otra vez, inferíamos, reflexionábamos sobre el contenido y sus enseñanzas literales e inferenciales; a su vez, relacionábamos los contenidos aprendidos sobre la ciencia ficción con el texto trabajado; asunto que tanto los niños como las docentes disfrutamos.

Aprendizajes.

Autopropósito - Subtitulación

## Anexo No. 5: Pos-Test

### UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CUESTIONARIO

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

A partir de la lectura de la novela de ciencia ficción “Encuentro nocturno”. Lee la pregunta y luego elige la respuesta que consideres correcta, y enciérrela en un círculo. **Recuerda que debes marcar solo una opción.**

#### Encuentro nocturno

Ray Bradbury

Antes de subir hacia las colinas azules, Tomás Gómez se detuvo en la solitaria estación de gasolina.

-Aquí se sentirá usted bastante solo -le dijo al viejo.

El viejo pasó un trapo por el parabrisas de la camioneta.

-No me quejo.

-¿Le gusta Marte?

-Muchísimo. Siempre hay algo nuevo. Cuando llegué aquí el año pasado, decidí no esperar nada, no preguntar nada, no sorprenderme por nada. Tenemos que mirar las cosas de aquí, y qué diferentes son. El tiempo, por ejemplo, me divierte muchísimo. Es un tiempo marciano. Un calor de mil demonios de día y un frío de mil demonios de noche. Y las flores y la lluvia, tan diferentes. Es asombroso. Vine a Marte a retirarme, y busqué un sitio donde todo fuera diferente. Un viejo necesita una vida diferente. Los jóvenes no quieren hablar con él, y con los otros viejos se aburre de un modo atroz. Así que pensé: lo mejor será buscar un sitio tan diferente que uno abre los ojos y ya se entretiene. Conseguí esta estación de gasolina. Si los negocios marchan demasiado bien, me instalaré en una vieja carretera menos bulliciosa, donde pueda ganar lo suficiente para vivir y me quede tiempo para sentir estas cosas tan diferentes.

-Ha dado usted en el clavo -dijo Tomás. Sus manos le descansaban sobre el volante. Estaba contento. Había trabajado casi dos semanas en una de las nuevas colonias y ahora tenía dos días libres y iba a una fiesta.

-Ya nada me sorprende -prosiguió el viejo-. Miro y observo, nada más. Si uno no acepta a Marte como es, puede volverse a la Tierra. En este mundo todo es raro; el suelo, el aire, los canales, los indígenas (aun no los he visto, pero dicen que andan por aquí) y los relojes. Hasta mi reloj anda de un modo gracioso. Hasta el tiempo es raro en Marte. A veces me siento muy solo, como si yo fuese el único habitante de este planeta; apostaríala cabeza. Otras veces me siento como si me hubiera encogido y todo lo demás se hubiera agrandado. ¡Dios! ¡No hay sitio como éste para un viejo! Estoy siempre alegre y animado. ¿Sabe usted cómo es Marte? Es como un juguete que me regalaron en Navidad, hace setenta años. No sé si usted lo conoce. Lo llamaban calidoscopio: trocitos de vidrio o de tela de muchos colores. Se levanta hacia la luz y se mira y se queda uno sin aliento. ¡Cuántos dibujos! Bueno, pues así es Marte. Disfrútelo. Tómelo como es. ¡Dios! ¿Sabe que esa carretera marciana tiene dieciséis siglos y aún está en buenas condiciones? Es un dólar cincuenta. Gracias. Buenas noches.

Tomás se alejó por la antigua carretera, riendo entre dientes.

Era un largo camino que se internaba en la oscuridad y las colinas. Tomás, con una sola mano en el volante, sacaba con la otra, de cuando en cuando, un caramelo de la bolsa del almuerzo. Había viajado toda una hora sin encontrar en el camino

ningún otro automóvil, ninguna luz. La carretera solitaria se deslizaba bajo las ruedas y sólo se oía el zumbido del motor. Marte era un mundo silencioso, pero aquella noche el silencio era mayor que nunca. Los desiertos y los mares secos giraban a su paso y las cintas de las montañas se alzaban contra las estrellas.

Esta noche había en el aire un olor a tiempo. Tomás sonrió. ¿Qué olor tenía el tiempo? El olor del polvo, los relojes, la gente. ¿Y qué sonido tenía el tiempo? Un sonido de agua en una cueva, y una voz muy triste y unas gotas sucias que caen sobre cajas vacías y un sonido de lluvia. Y aún más, ¿a qué se parecía el tiempo? A la nieve que cae calladamente en una habitación oscura, a una película muda en un cine muy viejo, a cien millones de rostros que descienden como esos globitos de Año Nuevo, que descienden y descienden en la nada. Eso era el tiempo, su sonido, su olor. Y esta noche (y Tomás sacó una mano fuera de la camioneta), esta noche casi se podía tocar el tiempo.

La camioneta se internó en las colinas del tiempo. Tomás sintió unas punzadas en la nuca y se sentó rígidamente, con la mirada fija en el camino.

Entraba en una muerta aldea marciana; paró el motor y se abandonó al silencio de la noche. Maravillado y absorto contempló los edificios blanqueados por las lunas. Deshabitados desde hacía siglos. Perfectos. En ruinas, pero perfectos. Puso en marcha el motor, recorrió algo más de un kilómetro y se detuvo nuevamente. Dejó la camioneta y echó a andar llevando la bolsa de comestibles en la mano, hacia una loma desde donde aún se veía la aldea polvorienta. Abrió los termos y se sirvió una taza de café. Un pájaro nocturno pasó volando. La noche era hermosa y apacible.

Unos cinco minutos después se oyó un ruido. Entre las colinas, sobre la curva de la antigua carretera, hubo un movimiento, una luz mortecina y luego un murmullo.

Tomás se volvió lentamente, con la taza de café en la mano derecha.

Y asomó en las colinas una extraña aparición.

Era una máquina que parecía un insecto de color verde jade, una mantis religiosa que saltaba suavemente en el aire frío de la noche, con diamantes verdes que parpadeaban sobre su cuerpo, indistintos, innumerables, y rubíes que centelleaban con ojos multifacéticos. Sus seis patas se posaron en la antigua carretera, como las últimas gotas de una lluvia, y desde el lomo de la máquina un marciano de ojos de oro fundido miró a Tomás como si mirara el fondo de un pozo.

Tomás levantó una mano y pensó automáticamente:

¡Hola!, aunque no movió los labios. Era un marciano. Pero Tomás había nadado en la Tierra en ríos azules mientras los desconocidos pasaban por la carretera, y había comido en casas extrañas con gente extraña y su sonrisa había sido siempre su única defensa. No llevaba armas de fuego. Ni aun ahora advertía esa falta aunque un cierto temor le oprimía el pecho.

También el marciano tenía las manos vacías. Durante unos instantes, ambos se miraron en el aire frío de la noche.

Tomás dio el primer paso.

-¡Hola! -gritó.

-¡Hola! -contesto el marciano en su propio idioma. No se entendieron.

-¿Has dicho hola? -dijeron los dos.

-¿Qué has dicho? -preguntaron, cada uno en su lengua.

Los dos fruncieron el ceño.

-¿Quién eres? -dijo Tomás en inglés.

-¿Qué haces aquí -dijo el otro en marciano.

-¿A dónde vas? -dijeron los dos al mismo tiempo, confundidos.

-Yo soy Tomás Gómez,

-Yo soy Muhe Ca.

No entendieron las palabras, pero se señalaron a sí mismos, golpeándose el pecho, y entonces el marciano se echó a reír.

-¡Espera!

Tomás sintió que le rozaban la cabeza, aunque ninguna mano lo había tocado.

-Ya está -dijo el marciano en inglés-. Así es mejor.

-¡Qué pronto has aprendido mi idioma!

-No es nada.

Turbados por el nuevo silencio, ambos miraron el humeante café que Tomás tenía en la mano.

-¿Algo distinto? -dijo el marciano mirándolo y mirando el café, y tal vez refiriéndose a ambos.

-¿Puedo ofrecerte una taza? -dijo Tomás.

-Por favor.

El marciano descendió de su máquina.

Tomás sacó otra taza, la llenó de café y se la ofreció.

La mano de Tomás y la mano del marciano se confundieron, como manos de niebla.

-¡Dios mío! -gritó Tomás, y soltó la taza.

-¡En nombre de los Dioses! -dijo el marciano en su propio idioma.

-¿Viste lo que pasó? - murmuraron ambos, helados por el terror.

El marciano se inclinó para tocar la taza, pero no pudo tocarla.

-¡Señor! -dijo Tomás.

-Realmente... -comenzó a decir el marciano. Se enderezó, meditó un momento, y luego sacó un cuchillo de su cinturón.

-¡Eh! -gritó Tomás.

-Has entendido mal. ¡Tómalo!

El marciano tiró al aire el cuchillo. Tomás juntó las manos. El cuchillo le pasó a través de la carne. Se inclinó para recogerlo, pero no lo pudo tocar y retrocedió, estremeciéndose.

Miró luego al marciano que se perfilaba contra el cielo.

-¡Las estrellas! -dijo.

-¡Las estrellas! -respondió el marciano mirando a Tomás.

Las estrellas eran blancas y claras más allá del cuerpo del marciano, y lucían dentro de su carne como centellas incrustadas en la tenue y fosforescente membrana de un pez gelatinoso; parpadeaban como ojos de color violeta en el estómago y en el pecho del marciano, y le brillaban como joyas en los brazos.

-¡Eres transparente! -dijo Tomás.

-¡Y tú también! -replicó el marciano retrocediendo.

Tomás se tocó el cuerpo, sintió su calor y se tranquilizó. «Yo soy real», pensó.

El marciano se tocó la nariz y los labios.

-Yo tengo carne -murmuró-. Yo estoy vivo.

Tomás miró fijamente al fío.

-Y si yo soy real, tú debes de estar muerto.

-¡No! ¡Tú!

-¡Un espectro!

-¡Un fantasma!

Se señalaron el uno al otro y la luz de las estrellas les brillaba en los miembros como dagas, como trozos de hielo, como luciérnagas, y se tocaron otra vez y se descubrieron intactos, calientes, animados, asombrados, despavoridos, y el otro, ah, sí, ese otro, era sólo un prisma espectral que reflejaba la acumulada luz de unos mundos distantes.

Estoy borracho, pensó Tomás. No se lo contaré mañana a nadie. No, no.

Se miraron un tiempo, de pie, inmóviles, en la antigua carretera.

-¿De dónde eres? -preguntó al fin el marciano.

-De la Tierra.

-¿Qué es eso?

Tomás señaló el firmamento.

-¿Cuándo llegaste?

-Hace más de un año, ¿no recuerdas?

-No.

-Y todos ustedes estaban muertos, así lo creímos. Tu raza ha desaparecido casi totalmente ¿no lo sabes?

-No. No es cierto.

-Sí. Todos muertos. Yo vi los cadáveres. Negros, en las habitaciones, en las casas. Muertos. Millares de muertos.

-Eso es ridículo. ¡Estamos vivos!

-Escúchame. Marte ha sido invadido. No puedes ignorarlo. Has escapado.

-¿Yo? ¿Escapar de qué? No entiendo lo que dices. Voy a una fiesta en el canal, cerca de las montañas Eniall. Allí estuve anoche. ¿No ves la ciudad?

Tomás miró hacia donde indicaba el marciano y vio las ruinas.

-Pero cómo, esa ciudad está muerta desde hace miles de años.

El marciano se echó a reír.

-¡Muerta! Dormí allí anoche.

-Y yo estuve allí la semana anterior y la otra, y hace un rato, y es un montón de escombros. ¿No ves las columnas rotas?

-¿Rotas? Las veo perfectamente a la luz de la luna. Intactas.

-Hay polvo en las calles -dijo Tomás.

-¡Las calles están limpias!

-Los canales están vacíos.

-¡Los canales están llenos de vino de lavándula!

-Está muerta.

-¡Está viva! -protestó el marciano riéndose cada vez más-. Oh, estás muy equivocado ¿No ves las luces de la fiesta? Hay barcas hermosas esbeltas como mujeres, y mujeres hermosas esbeltas como barcas; mujeres del color de la arena, mujeres con flores de fuego en las manos. Las veo desde aquí, pequeñas, corriendo por las calles. Allá voy, a la fiesta. Flotaremos en las aguas toda la noche, cantaremos y beberemos, ¿No las ves?

-Tu ciudad está muerta como un lagarto seco. Pregúntaselo a cualquiera de nuestro grupo. Voy a la Ciudad Verde. Es una colonia que hicimos hace poco cerca de la carretera de Illinois. No puedes ignorarlo. Trajimos trescientos mil metros cuadrados de madera de Oregón, y dos docenas de toneladas de buenos clavos de acero, y levantamos a martillazos los dos pueblos más bonitos que hayas podido ver. Esta noche festejaremos la inauguración de uno. Llegan de la Tierra un par de cohetes que traen a nuestras mujeres y a nuestras amigas. Habrá bailes y whisky...

El marciano estaba inquieto.

-¿Dónde está todo eso?

Tomás lo llevó hasta el borde de la colina y señaló a lo lejos.

-Allá están los cohetes. ¿Los ves?

-No.

-¡Maldita sea! ¡Ahí están! Esos aparatos largos y plateados.

-No.

Tomás se echó a reír.

-¡Estás ciego!

-Veo perfectamente. ¡Eres tú el que no ve!

-Pero ves la nueva ciudad, ¿no es cierto?

-Yo veo un océano, y la marea baja.

-Señor, esa agua se evaporó hace cuarenta siglos.

-¡Vamos, vamos! ¡Basta ya!

-Es cierto, te lo aseguro.

El marciano se puso muy serio.

-Dime otra vez. ¿No ves la ciudad que te describo? Las columnas muy blanca, las barcas muy finas, las luces de la fiesta... ¡Oh, lo veo todo tan claramente! Y escucha... Oigo los cantos. ¿No están tan lejos!

Tomás escuchó y sacudió la cabeza.

-No.

-Y yo, en cambio, no puedo ver lo que tú me describes -dijo el marciano.

Volvieron a estremecerse. Sintieron frío.

-¿Podría ser?

-¿Qué?

-¿Dijiste que «del cielo»?

-De la Tierra.

-La Tierra, un nombre, nada -dijo el marciano-. Pero... al subir por el camino hace una hora... sentí...

Se llevó una mano a la nuca.

-¿Frío?

-Sí.

-¿Y ahora?

-Vuelvo a sentir frío. ¡Qué raro! Había algo en la luz, en las colinas, en el camino... -dijo el marciano-. Una sensación extraña... El camino, la luz... Durante un instante creí ser el único sobreviviente de este mundo.

-Lo mismo me pasó a mí -dijo Tomás, y le pareció estar hablando con un amigo muy íntimo de algo secreto y apasionante.

El marciano meditó unos instantes con los ojos cerrados.

-Sólo hay una explicación. El tiempo. Sí. Eres una sombra del pasado.

-No. Tú, tú eres del pasado -dijo el hombre de la Tierra.

-¿Qué seguro estas! ¿Cómo es posible afirmar quién pertenece al pasado y quién al futuro? ¿En qué año estamos?

-En el año dos mil dos.

-¿Qué significa eso para mí?

Tomás reflexionó y se encogió de hombros.

-Nada.

-Es como si te dijera que estamos en el año 4462853 S.E.C. No significa nada. Menos que nada. Si algún reloj nos indicase la posición de las estrellas...

-¿Pero las ruinas lo demuestran! Demuestran que yo soy el futuro, que yo estoy vivo, que tú estás muerto.

-Todo en mí lo desmiente. Me late el corazón, mi estómago siente hambre, mi garganta sed. No, no. Ni muertos, ni vivos, más vivos que nadie, quizá. Mejor, entre la vida y la muerte. Dos extraños cruzan en la noche. Nada más. Dos extraños que pasan. ¿Ruinas dijiste?

-Sí. ¿Tienes miedo?

-¿Quién desea ver el futuro? ¿Quién ha podido desearlo alguna vez? Un hombre puede enfrentarse con el pasado, pero pensar... ¿Has dicho que las columnas se han desmoronado? ¿Y que el mar está vacío y los canales, secos y las doncellas muertas y las flores marchitas? -El marciano calló y miró hacia la ciudad lejana.

-Pero están ahí. Las veo. ¿No me basta? Me aguardan ahora, y no importa lo que digas.

Y a Tomás también lo esperaban los cohetes, allá a lo lejos, y la ciudad, y las mujeres de la Tierra.

-Jamás nos pondremos de acuerdo -dijo.

-Admitamos nuestro desacuerdo -dijo el marciano-. ¿Qué importa quién es el pasado o el futuro, si ambos estamos vivos? Lo que ha de suceder sucederá, mañana o dentro de diez mil años. ¿Cómo sabes que esos templos no son los de tu propia civilización, dentro de cien siglos, desplomados y en ruinas? ¿No lo sabes? No preguntes entonces. La noche es muy breve. Allá van por el cielo los fuegos de la fiesta, y los pájaros.

Tomás tendió la mano. El marciano lo imitó. Sus manos no se tocaron, se fundieron atravesándose.

-¿Volveremos a encontrarnos?

-¿Quién sabe! Tal vez otra noche.

-Me gustaría ir contigo a la fiesta.

-Y a mí me gustaría ir a tu ciudad y ver esa nave de que me hablas y esos hombres, y oír todo lo que sucedió.

-Adiós -dijo Tomás.

-Buenas noches.

El marciano voló serenamente hacia las colinas en su vehículo de metal verde. El terrestre se metió en su camioneta y partió en silencio en dirección contraria.

-¡Dios mío! ¡Qué pesadillas! -suspiró Tomás, con las manos en el volante, pensando en los cohetes, en las mujeres, en el whisky, en las noticias de Virginia, en la fiesta.

-¡Qué extraña visión! -se dijo el marciano, y se alejó rápidamente, pensando en el festival, en los canales, en las barcas, en las mujeres de ojos dorados, y en las canciones.

La noche era oscura. Las lunas se habían puesto. La luz de las estrellas parpadeaba sobre la carretera ahora desierta y silenciosa. Y así siguió, sin un ruido, sin un automóvil, sin nadie, sin nada, durante toda la noche oscura y fresca.

## PLANO DE LA NARRACIÓN

**ÍNDICE:** Identifica el narrador.

1. Después de leer la novela, quién crees que cuenta la historia:

- a. Tomás Gómez.
- b. Alguien que no está en la historia.
- c. Ray Bradbury.
- d. El marciano

2. La siguiente afirmación:

“Marte era un mundo silencioso, pero aquella noche el silencio era mayor que nunca”.

Fue dicha por:

- a. El narrador
- b. El terrestre
- c. El marciano
- d. Tomás Gómez

**ÍNDICE:** Reconoce el tipo de narrador de la historia.

3. El narrador de la historia es:

- a. Un testigo que ha presenciado el desarrollo de los hechos.
- b. Un protagonista de la historia.
- c. Una persona conocedora de los hechos.
- d. Un personaje de la historia

4. Al leer el siguiente párrafo:

“La camioneta se internó en las colinas del tiempo. Tomás sintió unas punzadas en la nuca y se sentó rígidamente, con la mirada fija en el camino”.

Se podría afirmar que quien lo dijo es:

- a. Una persona que no está en la historia
- b. Un testigo de la historia
- c. El protagonista de la historia
- d. El marciano de la historia

**ÍNDICE:** Reconoce el tiempo en el que el narrador cuenta la historia

5. Al leer el siguiente párrafo:

“El marciano voló serenamente hacia las colinas en su vehículo de metal verde. El terrestre se metió en su camioneta y partió en silencio en dirección contraria”.

Se puede decir que la historia:

- a. Ya ocurrió.
- b. Está ocurriendo.
- c. Va a ocurrir.
- d. No ocurrirá

6. La novela está narrada en:

- a. Presente
- b. Futuro
- c. Pasado
- d. Pretérito Perfecto

### **PLANO DE LA HISTORIA**

**ÍNDICE:** Reconoce las características psicológicas de los personajes propios de la ciencia ficción.

7. ¿Cómo era Tomás Gómez antes de encontrarse con el marciano?

- a. Conversador, observador y seguro
- b. Enérgico, audaz y eufórico
- c. Tímido, callado y sigiloso
- d. Preocupado, nervioso y terco

8. En la novela, el personaje Tomás Gómez, pasó de pensar que:

- a. Estaba soñando a creer que estaba en el pasado
- b. Estaba en la realidad a estar en una pesadilla
- c. Estaba de viaje a estar de fiesta
- d. Estaba imaginando a creer que estaba en un futuro lejano

**ÍNDICE:** Reconoce el tiempo en el que se desarrollan las acciones de ciencia ficción.

9. ¿Cuánto dura la historia?

- a. Una noche
- b. Una semana.
- c. Un mes.
- d. Un año

10. En el apartado de la novela que dice:

“La noche era oscura. Las lunas se habían puesto. La luz de las estrellas parpadeaba sobre la carretera ahora desierta y silenciosa”. La anterior frase permite identificar:

- a. La duración de la historia
- b. Un episodio de la historia
- c. Un momento de la historia
- d. Un capítulo de la historia

**ÍNDICE:** Reconoce los lugares donde suceden los acontecimientos propios de la ciencia ficción.

11. ¿Dónde suceden los acontecimientos de la historia?

- a. Entre un pueblo invisible y uno imaginario
- b. Entre la gasolinera y las colinas de Marte
- c. Entre el planeta Tierra y el planeta Marte.
- d. Entre la carretera y los valles azules

12. Al leer el siguiente párrafo:

“La camioneta se internó en las colinas del tiempo... Tomás paró el motor y se abandonó al silencio de la noche. Maravillado y absorto contempló los edificios blanqueados por las lunas. Deshabitados desde hacía siglos. Perfectos. En ruinas, pero perfectos”.

Se puede decir que la historia sucede en:

- a. En una colina de Marte.
- b. El desierto de la Tierra.
- c. Los valles de la galaxia.
- d. El campo del planeta rojizo.

## PLANO DEL RELATO

**ÍNDICE:** Identifica el estado inicial de la historia.

13. El momento en el que Tomás Gómez se detuvo en la solitaria estación de gasolina y entabló una conversación con el gasolinero”, indica:

- a. El inicio de la historia.
- b. El problema de la historia
- c. El final de la historia.
- d. El reto de la historia

14. La historia inicia cuando Tomás Gómez:

- a. Conversa con el abuelo y se fuma un cigarrillo
- b. Adquiere riquezas y se compra una camioneta
- c. Conoce un pueblo de Marte y se dirige a la fiesta
- d. Recorre un camino solitario y se encuentra con un marciano

**ÍNDICE:** Identifica el conflicto de la historia.

15. Tomás Gómez no podía lograr su sueño por el encuentro con:

- a. El anciano.
- b. El espectro
- c. El marciano
- d. El extraterrestre

16. Que Tomás Gómez se sorprendiera por ser transparente y estar entre el pasado y el futuro, indica:

- a. El inicio de la historia.
- b. El problema de la historia
- c. El final de la historia.
- d. La moraleja de la historia

**ÍNDICE:** - Identifica el estado final de la historia.

17. La historia termina cuando:

- a. El marciano se dirige en su máquina a la ciudad verde
- b. Tomás Gómez cree que el encuentro con el marciano fue un sueño**
- c. El anciano logró ganar lo suficiente para vivir
- d. Tomás se fue con el marciano a la fiesta

18. ¿Tomás Gómez logró demostrar que él estaba vivo y el marciano muerto?

- a. No, porque decidieron que ambos tenían la razón y siguieron su camino**
- b. Sí porque marciano estaba inquieto y le creyó al Tomás.
- c. No, porque el marciano no creyó lo que le dijo Tomás.
- d. Sí, porque el gasolinero le confirmó esa información.

### CONTEXTO COMUNICATIVO

**ÍNDICE:** Identifica el autor del texto.

19. ¿Quién es el autor de la novela “Encuentro nocturno”?

- a. Ray Bradbury**
- b. Gabriel García Márquez.
- c. Tomás Gómez
- d. Muhe Ca

20. El autor del texto es alguien que:

- a. Personificó una escena
- b. Diseñó las ilustraciones
- c. Escribió el texto**
- d. Ilustró el texto

**ÍNDICE:** Identifica a quién va dirigido el texto.

21. Quién elegiría este texto para leerlo:

- a. Los padres de familia preocupados
- b. Interesados en cazar fantasmas
- c. Lectores ciencia y fantasía.**
- d. Interesados en aventuras de pistoleros

22. El texto está dirigido para lectores de:

- a. Ciencia ficción**
- b. Aventuras
- c. Drama
- d. Comedia

**ÍNDICE:** Reconoce que la intención del texto es narrar una historia que combina elementos de ciencia y ficción.

23. ¿Cuál es la intención del autor al escribir esta novela?

- a. Describir el proceso de la pesca ballenera
- b. Narrar una historia que mezcla imaginación, fantasía y ciencia.**
- c. Informar acerca de la navegación en el pacífico
- d. Convencer sobre la importancia de la vida marina

24. La finalidad del autor al escribir la historia es:

- a. Contar una historia
- b. Argumentar sobre el alcoholismo
- c. Informar una ruina
- d. Exponer sobre las gasolineras

*¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!*