

LEER Y COMPRENDER CUENTOS HISTÓRICOS:  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, CON ESTUDIANTES  
DE CIENCIAS SOCIALES DEL OCTAVO GRADO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DE LA SAGRADA FAMILIA, EN SAN ANDRÉS ISLA

Norelis Esther Orellano Figueroa

Robert Philip Corpus Sanzo

Universidad Tecnológica Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

San Andrés Isla

2019

LEER Y COMPRENDER CUENTOS HISTÓRICOS  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, CON ESTUDIANTES  
DE CIENCIAS SOCIALES DEL OCTAVO GRADO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DE LA SAGRADA FAMILIA, EN SAN ANDRÉS ISLA

Norelis Esther Orellano Figueroa

Robert Philip Corpus Sanzo

Asesor

Carlos Emilio Puerta Giraldo

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

San Andrés Isla

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **Dedicatoria**

Le dedicamos el presente trabajo a nuestras familias y seres más allegados, por servirnos de  
inspiración para lograr que todo esto fuera posible.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a Dios por habernos dado la gran oportunidad de participar en este proyecto y así mismo agradecemos a nuestros familiares y compañeros por darnos su apoyo durante estos años de preparación. Así mismo agradecemos a los docentes de la Universidad tecnológica de Pereira por su atenta colaboración.

También agradecemos al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad de enriquecer nuestros conocimientos, por medio del apoyo en la realización de nuestros estudios de maestría.

A nuestro asesor Carlos Emilio Puerta, por todas sus orientaciones y de la misma forma a las profesoras Luz Stella Henao García y Martha Cecilia Arbeláez por su amabilidad y disponibilidad para resolver cualquiera de nuestras inquietudes frente al proyecto.

## Tabla de Contenido

1. Presentación .....	18
2. Marco teórico .....	29
2.1 Lenguaje .....	29
2.2 Lenguaje escrito.....	31
2.3 Concepciones de lectura .....	34
2.4 Modelos de comprensión lectora.....	37
2.4.1 Enfoque comunicativo .....	41
2.4.2 Texto narrativo.....	42
2.5 Secuencia Didáctica.....	46
2.6 Prácticas reflexivas .....	48
3. Marco metodológico .....	52
3.1 Tipo de investigación.....	52
3.2 Diseño .....	53
3.2.1 Población.....	53
3.2.2 Muestra .....	53
3.2.3 Hipótesis de trabajo.....	55
3.2.4 Hipótesis nula.....	55

3.2.5 Variable independiente .....	55
3.2.6 Variable dependiente .....	57
3.2.7 Unidad de análisis .....	60
3.2.8 Unidad de trabajo .....	62
3.2.9 Técnicas e instrumentos .....	62
3.3 Procedimiento .....	63
4. Análisis de la información .....	67
4.1. Análisis cuantitativo de la comprensión de cuentos históricos .....	67
4.1.1. Prueba de Hipótesis .....	68
4.1.2. Análisis de las dimensiones .....	72
4.2. Análisis cualitativo .....	98
4.2.1. Fase de planeación .....	98
4.2.2. Fase de desarrollo .....	105
4.2.3. Fase de evaluación .....	110
5. Conclusiones .....	114
6. Recomendaciones .....	120
7. Bibliografía .....	123
Anexos .....	129
Anexo 1 Consentimiento informado .....	129
Anexo 2 Secuencia Didáctica .....	132

Anexo 3 Pre-test, Narración de un Soñador de Tesoro-Autor: Fanny Buitrago.....	177
Anexo 4 Pos Test, La Leyenda del Pañaman Autora: Fanny Buitrago .....	184
Anexo 5 Éxodo Capítulo: 1, Versículo: 8 al 13.....	192
Anexo 6 Cuadro de las tipologías textuales.....	192
Anexo 7 Ejemplo de modelo de carta de la OCCRE. Sesión 2 Ejemplo de Tipologías Textual .....	193
Anexo 8 Cuento Antes de la Guerra, autora: Fanny Buitrago.....	194
Anexo 9 Cuento: Perro, gata y bebé, autor: Joe R. Lansdale .....	198
Anexo 10 Cuento: El hijo del vampiro, autor: Julio Cortázar .....	199
Anexo 11: Cuento Desde otro punto de vista, autora: María José Ojeda Franco.....	202
Anexo 12 Cuento Un Día De Estos, autor: Gabriel García Márquez.....	203
Anexo 13 Cuento El paraíso de los niños, autor: Naguib Mahfuz .....	205
Anexo 14 Cuento ¡Ahí vienen los soldados! autor: Juan Ramírez Dawkins.....	211
Anexo 15 Diarios de campo .....	217
Anexo 16: Fotos.....	233



## Tabla de contenido de Tablas

Tabla 1 Descripción de estudiantes del Grupo 1.....	54
Tabla 2 Descripción de estudiantes del Grupo 2.....	54
Tabla 3 Operacionalización de variable independiente.....	56
Tabla 4 Operacionalización de variable dependiente.....	58
Tabla 5 Fases y categorías de análisis.....	61
Tabla 6 Cuadro de desempeño.....	63
Tabla 7 Fases de la investigación.....	64
Tabla 8 Medida de tendencia central para el análisis general de la comprensión de textos narrativo, tipo cuento histórico. Grupo 1 y Grupo 2.....	68

## Tabla de gráficas

Gráfica 1 Comparativo de los resultados globales, del pre-test y pos-test, en la comprensión de cuentos históricos - Grupo 1.....	69
Gráfica 2 Comparativo de los resultados globales, del pre-test y pos-test, en la comprensión de cuentos históricos - Grupo 2.....	69
Gráfica 3 Comparativo global de los resultados del total de la investigación, del pre-test y pos-test, por niveles de desempeño - Grupo 1. ....	70
Gráfica 4 Comparativo global de los resultados del total de la investigación, del pre-test y pos-test, por niveles de desempeño - Grupo 2. ....	70
Gráfica 5 Comparativo de los resultados globales, de ambos grupos, del pre-test y pos-test, en las cuatro dimensiones - Grupo 1. ....	72
Gráfica 6 Comparativo de los resultados globales, de ambos grupos, del pre-test y pos-test, en las cuatro dimensiones - Grupo 2. ....	72
Gráfica 7 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Situación de Comunicación – Grupo 1.....	76
Gráfica 8 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Situación de Comunicación – Grupo 2.....	76
Gráfica 9 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores de la Situación de Comunicación - Grupo 1. ....	77
Gráfica 10 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores de la Situación de Comunicación - Grupo 2. ....	77

Gráfica 11 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Narración – Grupo 1. ....	81
Gráfica 12 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Narración – Grupo 2. ....	81
Gráfica 13 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Narración - Grupo 1. ....	83
Gráfica 14 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Narración - Grupo 2. ....	83
Gráfica 15 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Historia – Grupo 1. ....	86
Gráfica 16 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Historia – Grupo 2. ....	86
Gráfica 17 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Historia - Grupo 1.....	89
Gráfica 18 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Historia - Grupo 2.....	89
Gráfica 19 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano del Relato – Grupo 1.....	92
Gráfica 20 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano del Relato – Grupo 2.....	92
Gráfica 21 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano del Relato - Grupo 1.....	95

Gráfica 22 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano del  
Relato - Grupo 2.....95

## Resumen

En primer lugar, se debe decir que la presente investigación tiene su origen en el marco del macroproyecto de investigación en didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Teniendo en cuenta lo anterior, y en términos más específicos, el tema básico de ésta investigación es la comprensión lectora de cuentos históricos y la dificultad que ha supuesto transformarla, desde los esquemas tradicionales de enseñanza, donde es reducida a un acto de decodificación de carácter puramente formal y descontextualizado. Por lo tanto, la investigación, que atiende a un enfoque cuantitativo de diseño cuasi experimental intragrupo de tipo Pre-test/Pos-test, se ha fundamentado teóricamente en una serie de autores expertos en la mencionada temática, tales como Vygotsky (1985), Lomas (1999), Dubois (1994), Ferreiro (2008), Pérez y Roa (2010), Solé (1996), Camps (1995), Cortés y Bautista (1999), entre otros, cuyos planteamientos fueron la base para diseñar, implementar y determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de cuentos históricos, de estudiantes de ciencias sociales, de octavo grado, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de San Andrés Isla.

La implementación de la mencionada secuencia didáctica y los resultados obtenidos, a partir de la aplicación del Pre-test y luego del Pos-test, conllevaron a realizar un análisis de tipo cuantitativo, gracias al cual se logró determinar si la Hipótesis de trabajo era válida. El análisis de los resultados fue complementado, a su vez, con un análisis cualitativo, que sirvió de base para desarrollar una serie de reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Finalmente, a partir de lo logrado en la secuencia didáctica y de los resultados observados, en los que se aprecian variaciones en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes,

correspondientes a la situación de comunicación, el plano de la narración, de la historia y del relato de un texto narrativo (tipo cuento), se presentan las respectivas conclusiones y recomendaciones.

Se aclara que, en la investigación, específicamente durante la implementación de la Secuencia Didáctica, cada uno de los docentes utilizó diarios de campo que sirvieron de base para el análisis y reflexión de sus respectivas prácticas, siguiendo los planteamientos de autores como Perrenoud (2011) y Schön (1998).

**Palabras clave:** comprensión lectora, cuento, secuencia didáctica, situación de comunicación, plano de la narración, plano de la historia, plano del relato.

## Abstract

This research started as part of an investigation project on language didactics in the Masters in Education Program on the *Universidad Tecnológica de Pereira*.

The main topic of this research is Reading comprehension of historical fiction short stories. This paper intends to highlight the challenges of teaching to read using traditional methods that are known for reducing the Reading process to a formal and uncontextualized decoding of letters and phrases. Our research includes some pre-test/post-test group testing components that are based on the Works of scholars like: Vygotsky (1985), Lomas (1999), Dubois (1994), Ferreiro (2008), Pérez & Roa (2010), Solé (1996), Camps (1995), Cortés & Bautista (1999) among others. The work of these experts was used to design and implement a model to determine the impact that a communication teaching sequence might have on the comprehension of historical tales read by Social Science students at the Sagrada Familia School in San Andres Island.

The implementation of the teaching sequence showed variations in the student's level of Reading comprehension. These variations seem to be a product of the communication situation, narrative level, historical level and story-telling level. Based on that data, we offer conclusions and recommendations.

It is important to clarify that during this research, and specifically during the implementation of the teaching sequence, we followed the suggestion of scholars like Perrenoud (2011) and Schon (1998) and encouraged each teacher that cooperated to keep a journal to monitor the development of the research. This was later used to analyze and reflect on their own teaching strategies.

Key words: Reading comprehension, story, teaching sequence, communication situation, narrative level, historical level and story-telling level.



## 1. Presentación

Para iniciar el presente apartado, antes de proceder con la presentación del problema, es indispensable aclarar que la investigación “Leer y comprender cuentos históricos” una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de ciencias sociales de octavo grado, de la Institución Educativa Sagrada Familia, en San Andrés Isla, forma parte del macroproyecto de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y se fundamenta en la necesidad de mejorar la comprensión lectora de cuentos, específicamente de cuentos históricos, en los estudiantes del grado octavo de dicha institución. Hablando en términos más específicos en la presente investigación se asume el trabajo de la comprensión de cuentos históricos como una herramienta para generar mejores procesos en la comprensión de textos, a través de una propuesta pedagógica innovadora en la que tanto estudiantes como docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la historia, a través del lenguaje.

Esta investigación está estructurada en seis capítulos, empezando por la presentación del problema en la cual se expone la importancia del lenguaje en la sociedad y dentro de la escuela, lo mismo que la importancia de la lectura como una forma de adquirir el conocimiento y las prácticas de enseñanza tradicionales. Así mismo se presenta un breve análisis de las pruebas censales nacionales e internacionales y se describen distintas dificultades en comprensión lectora, para luego efectuar un análisis de la situación de la lectura en la institución educativa en la que se realiza el estudio, lo que finalmente conlleva a plantear las preguntas de investigación y los objetivos del mismo y su importancia dentro del ámbito académico.

En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico, que toma como fundamento conceptual el socioconstructivismo derivado de Vygotsky, a partir del cual se hace alusión al lenguaje, el lenguaje escrito; las concepciones de lectura; los modelos de comprensión lectora; el enfoque comunicativo; el texto narrativo; la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas.

En el tercer capítulo se aborda el marco metodológico en el cual se explica el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra, las variables, las técnicas e instrumentos, así como los procedimientos.

El cuarto capítulo está centrado en el análisis de los resultados tanto en su carácter cuantitativo como en su sentido cualitativo, haciendo referencia a las prácticas reflexivas.

Finalmente, el quinto capítulo está dedicado a las conclusiones, derivadas del análisis de los resultados, en relación con los objetivos, y en el sexto capítulo se presentan las recomendaciones.

A continuación, se procede con la presentación del problema de investigación:

El lenguaje es una de las actividades más propias del hombre, básicamente es su sello de identidad como ser racional. No en vano se dice que el lenguaje, entendido como una de las “funciones psicológicas superiores”, es a la vez un artefacto cultural, es decir, el resultado de la cultura humana, de su historia (Duque y Packer, 2014).

Efectivamente, siguiendo los planteamientos anteriores, aplicados a la sociedad sanandresana, entre otras, hay un hecho innegable en cuanto al lenguaje se refiere y es que desde tiempos inmemoriales los seres humanos, independientemente de su nivel de evolución cultural y académica, le han atribuido a éste una gran importancia en el desarrollo de sus vidas. Es así como tradicionalmente los hombres han comprendido que:

El lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del

pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino (Pérez y Roa, 2010, p. 7).

Partiendo de lo anterior, conviene elaborar una apreciación más detallada de la importancia que el lenguaje ha tenido en la sociedad, pero sobre todo para la escuela. En este campo, uno de los primeros aspectos sobre los que hay que tener claridad es que la escuela, como institución depositaria de los distintos saberes producidos por el hombre, ha tenido que ir superando, de modo lento, diversos obstáculos ideológicos y teóricos, en lo que se refiere al reconocimiento de la importancia que se le concede al lenguaje en la preservación de dichos saberes. Como muestra de lo anterior, hoy en día, en contraste con épocas pasadas, la preocupación académica por las prácticas de comprensión lectora ha aumentado considerablemente, tal y como se ha demostrado en distintos documentos como la introducción del Componente de Formación a Mediadores del documento Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento”, en el que se registra que éste nace como parte de una

agenda de formación puntual que invita a los maestros a reflexionar sobre las estrategias didácticas para mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes de preescolar, básica y media (MEN-CERLALC, 2014, p. 6).

Ahora bien, teniendo en cuenta el propósito del PNLE y ante la competitividad profesional cada vez más creciente, producto de la globalización, así como las complejas demandas laborales de una sociedad en la que la información sobreabunda, no es extraño que actualmente aprender a tener un dominio adecuado de comprensión textual, vaya más allá de una necesidad académica y termine constituyéndose más bien en un requerimiento vital, como queda expresando en las afirmaciones de algunos investigadores para quienes

la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura (Pérez y Roa, 2010, p. 37- 38).

En consecuencia, dentro de los sistemas educativos actuales, cada vez se hace más apremiante la necesidad de comprender que “la lectura y la escritura no son únicamente de uso escolar, tienen también una función social y cultural” (Percival citado por Guerra, Narváez y Pinzón, 2014, p. 26). De lo anterior se deduce que hoy en día, más que nunca, es imposible pretender enseñar a leer y a escribir de un modo memorístico y tradicional, pese a que en diversos ámbitos educativos se continúa haciendo de esta forma, como lo expresa la investigación de Palacio (2013) en la que se sostiene que

El lenguaje como área de estudio en la escuela, se ha reducido a la transmisión y repetición memorística de normas, descuidando su apropiación por medio del uso corriente. Desde la lógica de la memorización mecánica, la evaluación recae sobre la capacidad de recitar contenidos, sin preocuparse por su identificación y aplicación en los textos (p.18).

Similares planteamientos a los de Palacio (2013) hacen en su investigación Castañeda y Tabares (2015), al afirmar que en cuanto a la formación en comprensión lectora “los estudiantes aprenden solo a decodificar y, por lo tanto, la comprensión lectora se reduce a un ejercicio mecánico” (p.19-20).

Los señalamientos hechos por los investigadores de los trabajos mencionados anteriormente conllevan a pensar, tal como lo plantea Neira (2017) que, en contraposición a la lectura entendida memorísticamente, la comprensión lectora no se limita a ser un instrumento de recolección de información, sino que, a su vez, sirve para alcanzar el “conocimiento y el aprendizaje, por

consiguiente, implica la participación activa de la mente y de los diferentes procesos cognitivos del ser humano” (p.22).

Así en concordancia con lo sostenido por Neira (2017), está la afirmación de Salamanca (2016), quien en su investigación afirma que tanto

La lectura como la escritura, se convierten en el verdadero camino hacia el conocimiento ya que, por medio de estos procesos, se logra la capacidad de pensar, de analizar, de criticar un texto, de crear, soñar y, lo más importante, la posibilidad de expresarse con facilidad (p.17).

Ahora bien, las anteriores apreciaciones en torno al tema de la lectura y la escritura en contextos sociales y escolares, producto de investigaciones desarrolladas en el ámbito nacional, se pueden ver ampliadas por trabajos a nivel internacional como por ejemplo la investigación realizada en Honduras por Mejía (2013) en la que se plantea que aunque se pueda leer un texto, es decir, decodificarlo correctamente, ello no implica una lectura ni mucho menos una interpretación exitosa del mismo, si el estudiante no tiene la suficiente capacidad para acceder a sus sentido.

Junto a la problemática de la decodificación, también hay que resaltar que desde dichos trabajos internacionales se han abordado otras cuestiones, como la desmesurada influencia que muchos docentes ejercen sobre los procesos de lectura de sus estudiantes, dificultando paradójicamente su actividad comprensiva, como lo expone desde México Salas (2012) quien dice que

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera medular al docente en el proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura (p.19).

Ante la importancia que unas buenas prácticas en comprensión lectora tienen para la consolidación de los saberes científicos en la escuela y teniendo claro que, a su vez, ello puede verse reflejado en el ejercicio de una buena ciudadanía (Sánchez, 2014) a continuación, vale la pena también tomar nota del incremento de la relevancia que para este ámbito han tenido, tanto a nivel nacional como internacional, las pruebas censales. En primer lugar, a nivel nacional está la prueba SABER 11<sup>o</sup> que es

La evaluación del nivel de la Educación Media, que (a partir de) 2014 se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar (Ministerio de Educación, 2018)

En segundo lugar, está la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), que consisten en:

Un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se realiza en ciclos trianuales en los que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre 7<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup> grados (ICFES, 2018).

En tercer lugar, aparte de las pruebas PISA, también cabe destacar las pruebas PIRLS, que se basan en un “estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora que desde el 2001 se realiza cada cinco años, a través de evaluaciones escritas aplicadas a estudiantes entre los 9 y los 10 años de edad” (ICFES, 2018).

Ahora bien, sin perder de vista las distintas pruebas que se realizan, tanto a nivel nacional como internacional, a continuación se indaga, en términos más específicos, cuál es la situación de la actividad lectora en la institución educativa, escenario de la

investigación, para lo cual se tuvieron en cuenta una serie de pequeñas encuestas, las cuales permitieron hacer las siguientes observaciones.

En primer lugar, iniciando con algunos docentes de preescolar, a partir de la información obtenida se ha podido reconocer que en el horario de clases de la institución no hay una hora de lectura formalmente establecida, aunque hay docentes que procuran realizar sesiones de lectura todos los días, empleando para ello cuentos infantiles, en sesiones de entre quince y treinta minutos de duración.

En segundo lugar, y de acuerdo con las mismas consultas realizadas en la institución, se reveló que el patrón seguido en la primaria para la promoción de la lectura es similar al del preescolar, es decir, que se basa en el empleo diario de por lo menos quince minutos para leer con los estudiantes algún tipo de texto que puede ser una historieta, un cuento, mitos o leyendas.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, para analizar la situación de la básica secundaria se abordaron estudiantes de octavo grado, para conocer la apreciación que éstos tienen del proceso lector durante sus clases. Al respecto, el 75 % de los estudiantes encuestados manifestó que las lecturas que hacen en el salón tienen relación con la clase del momento, mientras que el 25% indicó que las lecturas realizadas tenían que ver con temas diferentes a los de la clase. En cuanto al gusto por las lecturas realizadas, durante las clases, se observó que sólo a un 38% de los estudiantes casi siempre le agrada la propuesta de lectura del docente, mientras que un 62% considera sólo algunas veces ésta es atractiva.

En cuanto a las áreas en las que los estudiantes consideran que se hacen más actividades de lectura comprensiva, se manifiesta que son lengua castellana y ciencias sociales con un 25% seguidas de artística y religión con un 13%, mientras que en asignaturas como tecnología y matemáticas es en las que menos se acude a tal recurso con un 12%. Esto posiblemente tiene que

ver con el hecho de que entre los docentes de las distintas áreas no hay definidos unos criterios claros en cuanto a la forma de proceder en la mejora de las habilidades de comprensión lectora de sus estudiantes, lo cual ya ha sido planteado por otros investigadores al afirmar que:

Cada docente planifica su método de trabajo de manera independiente respecto de otras áreas del saber, olvidando que la construcción del conocimiento se logra de manera transversal y que cada disciplina presenta su saber en distintas modalidades textuales y discursivas” (Palacio, 2013, p.17).

Del mismo modo, al conversar con los compañeros de Ciencias Sociales en las reuniones de área, para indagar cómo creen ellos que con sus prácticas de comprensión lectora en el aula están contribuyendo al mejoramiento de dicho aspecto, éstos manifiestan que en los estudiantes del bachillerato de la institución se observa poca disposición e interés para la lectura de cualquier tipo de texto, bien sea de carácter expositivo, argumentativo o narrativo, sin importar su extensión. Se aclara en este punto que, aunque los docentes sí expresan un interés por abordar la lectura de cuentos y novelas o fragmentos de novelas, que permitirían aclarar ciertos conceptos e ideas de su área, consideran que el poco interés y aburrimiento visto en los estudiantes, conforme avanzan en los años escolares son factores que hacen que normalmente la mayoría de éstos renuncien a toda tentativa de lectura programada en el aula.

Teniendo en cuenta las observaciones hechas hasta el momento, y sus posibles consecuencias en el desarrollo de unas habilidades efectivas de comprensión lectora en la institución, al momento de analizar las pruebas SABER realizadas en la misma así como el Índice Sintético de Calidad, también se pudo observar que en los resultados de dichas pruebas, realizadas entre 2012 y 2015, el desempeño de lenguaje de los estudiantes de tercer grado, de la institución donde se realizó este estudio, revela que los desempeños en el área de lenguaje, de los estudiantes del grado tercero, variaron en un 13% entre los años 2014 y 2015, ya que pasaron de un 35% a un



48% en el nivel satisfactorio. Así mismo, es importante destacar cómo en el mismo 2015, por una parte, sólo un 10% de los estudiantes se ubicó en un desempeño insuficiente, mientras que por otra el 24% logró situarse en el nivel avanzado, resultado que no se veía desde el año 2012 cuando se ubicó en un 21%.

Siguiendo el mismo reporte histórico, los porcentajes según los niveles de desempeño en lenguaje en quinto grado, desde el año 2012 hasta el 2015, reveló que, a diferencia del grado tercero, el desempeño de los estudiantes en el grado quinto presentó menos variaciones en los diferentes niveles. En efecto, entre los datos observados llama mucho la atención ver cómo el desempeño insuficiente del año 2014, que se situó en un 9%, al año siguiente sólo disminuyó un punto porcentual, quedando en un 8%, mientras que para el nivel mínimo la variación fue de dos puntos porcentuales, pasando de un 40% en el año 2014 a un 38% en el 2015. El porcentaje satisfactorio que se ubicó en un 38% en el 2014 permaneció igual al siguiente año, mientras que, en el nivel avanzado, entre el mismo año 2014 y 2015, sólo se presentó un incremento porcentual del 2%, pasando de un 14% a un 16%.

Adicional a los resultados de las pruebas SABER, en los grados tercero y quinto, también se localizaron los resultados de los estudiantes del grado 11 de la institución, esta vez tomados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) que es la herramienta que apoya el seguimiento del progreso de las instituciones educativas, permitiéndoles a los miembros de la comunidad educativa identificar de una manera objetiva cómo están y qué caminos tomar para mejorar los niveles de desempeño de su institución. (Colombia aprende. La red del conocimiento, 2016).

Es así como él (ISCE) de la Institución Educativa de la Sagrada Familia permitió identificar que entre los años 2014 a 2015, el desempeño de la institución a nivel de lenguaje disminuyó cuatro puntos, en contraste con el nivel nacional que aumentó cinco. Con base a lo consignado en

este apartado, el presente estudio parte del planteamiento, que luego se intentará comprobar, de que, aunque ciertamente en la institución sí se están desarrollando prácticas de lectura, existen una serie de factores que están impidiendo el desarrollo efectivo de unas habilidades adecuadas de comprensión de textos, reflejadas en unos resultados poco satisfactorios a nivel de pruebas.

Ahora bien, con base a todo lo anterior, a partir del hecho de que la presente investigación fue llevada a cabo por docentes del área de ciencias sociales, se tomó la decisión de desarrollar una propuesta de trabajo fundamentada en la comprensión de cuentos históricos, ya que a través de este tipo de textos narrativos los estudiantes no sólo tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades de lectura sino también de acercarse a la Historia desde una perspectiva no tradicional o positivista, en un proceso que ha sido estudiado por diversos investigadores y denominado como “giro interpretativo” en el que el saber común (mitos, tradiciones orales, leyendas, danzas, etc) adquiere una nueva importancia dentro del ámbito de los estudios sociales y culturales, en contraposición a los saberes y métodos propios de las ciencias naturales que influenciaron fuertemente a las ciencias sociales y su forma de abordar la realidad a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Herrera, 2009).

Es precisamente partiendo del cambio presentado en las ciencias sociales, mencionado anteriormente, y teniendo en cuenta que en el cuento histórico “se intenta popularizar el conocimiento de otros tiempos a la vez que se procura una reconstrucción de ambientes más dinámica y atractiva que la ofrecida en los áridos manuales de historia” (Gilabert, 2004), que para la presente investigación se determinó trabajar la comprensión del tal tipo de cuento, ya que se comprendió que éste constituye una forma válida y alternativa, desde el lenguaje, de acercarse a los temas de las ciencias sociales como por ejemplo la Historia.

Finalmente se puede afirmar que es precisamente la realidad descrita la que ha hecho necesario el desarrollo de un proyecto como el presente, en el cual, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Sagrada Familia, se han formulado las siguientes preguntas: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de San Andrés Isla? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica?*

Para intentar resolver las anteriores interrogantes, el grupo investigador también formuló como objetivo general: Determinar la incidencia de una SD de enfoque comunicativo, en la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa Sagrada Familia, de San Andrés Isla, y como objetivos específicos: a) Identificar el nivel de comprensión lectora de cuentos históricos de los estudiantes de octavo grado, participantes en el estudio; b) Diseñar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de cuentos históricos; c) Implementar la secuencia didáctica para la comprensión de cuentos históricos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza; d) Evaluar la comprensión lectora de cuentos históricos, después de la implementación de la secuencia didáctica y d) Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial con los de la evaluación final.

## 2. Marco teórico

A continuación, el presente informe dará cuenta de los fundamentos conceptuales y teóricos sobre los que se sustenta la investigación. En primer lugar, se abordarán algunos autores y teorías referentes al lenguaje, luego, se hará lo correspondiente con el lenguaje escrito, los modelos de comprensión lectora y las concepciones de lectura, para así pasar al tipo de texto, la secuencia didáctica y, finalmente, a las prácticas reflexivas.

### 2.1 Lenguaje

Para empezar este apartado, resulta pertinente plantear la idea de que el lenguaje es uno de los principales puntos de partida para todo el despliegue cultural que la humanidad ha tenido desde sus inicios. En efecto, ha sido tanto el impacto que el desarrollo del lenguaje ha tenido sobre el hombre y su historia, que no en vano algunos investigadores han llegado a sostener que

El lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en las diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento (Pérez y Roa, 2010, p.7).

Teniendo en cuenta lo anterior, es apenas lógico que a lo largo del tiempo hayan ido surgiendo distintas posturas o teorías frente a los orígenes y funciones del lenguaje. Así, por una parte, específicamente en el siglo XX, y en especial durante las últimas décadas, se encuentran, por ejemplo, los planteamientos de Chomsky (citado por Ríos, 2010), para quien “el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos”(p.2) o con las afirmaciones de Luria (citado por Ríos, 2010)

quien sostiene que “el lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, su acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (p.2).

Como consecuencia de lo planteado hasta el momento, negar que ha habido una relación crucial entre el lenguaje, el desarrollo del individuo y la cultura es imposible. La cultura siempre ha tenido un papel clave en la forma en la que se desarrolla y entendemos el lenguaje y viceversa. Es decir, de modo circular, es el lenguaje el que le ha permitido al ser humano, en tanto que ser cultural, desarrollar una serie de funciones comunicativas y roles sociales y, a su vez, es desde el despliegue y sofisticación de dichas funciones que el ser humano ha logrado afianzar el lenguaje como su rasgo más distintivo frente a las demás especies. En este punto resulta pertinente tener en cuenta las afirmaciones de investigadores como Duque y Packer (2014), quienes sostienen que gracias al investigador y psicólogo Vygotsky se ha logrado comprender que el pensamiento verbal, y en últimas el lenguaje "no es una forma natural si no el resultado del desarrollo cultural" (p. 42).

Siguiendo la lógica anterior se considera que el lenguaje, junto con otras facultades cognitivas, cumple una función esencial en la consolidación psíquica y cognitiva del individuo frente a la sociedad, toda vez que en determinado momento de su proceso de crecimiento le permite al niño "dominar sus propias funciones psicológicas, dando paso a las funciones psicológicas superiores que implican conciencia y control deliberado" (Duque y Packer, 2014, p. 55). Dicho de otra forma, gracias a Vygotsky se comprende que el lenguaje es un instrumento de mediación semiótica (Vielma & Salas, 2000) que le facilitará al sujeto la transición de lo social a lo individual.

Dadas las relaciones que se establecen entre individuo, lenguaje, pensamiento y sociedad, se comprende también el porqué del papel tan importante que se le da a la escuela en la teoría de

Vygotsky, para el desarrollo del lenguaje. En Vygotsky es justamente la comunicación con los adultos, formal o no, pero especialmente formal, la que permite que el niño pueda transformar sus preconceptos, adquiridos primero en sociedad, en conceptos propiamente dichos, exigiendo así la intervención necesaria de instituciones de aprendizaje (Duque y Packer, 2014) dentro de las que están incluidas las instituciones educativas. Es en la escuela donde el lenguaje encuentra su centro de apoyo y ésta a la vez es el lugar en el que el mismo ejerce su función mediatizadora, a través de sus diferentes manifestaciones orales, escritas y audiovisuales, entre otras, siendo la lectura, y los procesos que llevan a su comprensión la que ocupa el centro de interés en la presente investigación.

## **2.2 Lenguaje escrito**

Teniendo en cuenta que el objeto de esta investigación gira en torno a la comprensión lectora, específicamente la que corresponde a los cuentos históricos, es importante aclarar que, ante todo, uno de los aspectos sobre los que hay que hacer un énfasis especial cuando se habla del lenguaje es el que se refiere a su representación escrita. Hacer un análisis del lenguaje, en tanto que lenguaje escrito, más allá de sus otras posibilidades de manifestación, mencionadas más arriba, es imprescindible, ya que como lo han dejado en claro diferentes autores, se trata de uno de los recursos más primordiales gracias al cual la humanidad ha logrado imponerse a los embates del paso del tiempo, logrando perpetuar su historia, su ciencia y sus costumbres, a través de códigos complejos y sofisticados, como lo afirman los textos escritos de Ong (1982); Carlino y Santana (1996); Goodman (1982).

Sin embargo, a pesar de las enormes ventajas que la implementación de un lenguaje escrito le ha brindado a la humanidad, lo cierto es que éste no siempre ha sido asumido de la manera más

adecuada. Frecuentemente, a partir de determinados sistemas de pensamiento y de enseñanza de corte tradicional, el lenguaje escrito ha sido reducido a un código o sistema de transcripción del habla, toda vez que “escribir y leer se conciben, fundamentalmente o (exclusivamente), como la posibilidad de establecer correspondencias entre las letras y «sus» sonidos” (Carlino y Santana, 1996, p. 24). El problema de una concepción sobre el lenguaje escrito como la expuesta anteriormente, radica en que éste no se puede considerar como una simple y fiel reproducción o copia del lenguaje oral. Para ponerlo en términos más claros, en palabras de distintos investigadores, lo que sucede con el lenguaje escrito es que se trata de un lenguaje más elaborado y con una estructura más formal que el lenguaje que se utiliza en una conversación y, por lo tanto, no se trata de un modo de representación del lenguaje oral; sino de una forma alternativa de éste (Carlino y Santana, 1996; Goodman, 1982).

Básicamente toda la controversia acerca de la correspondencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito, que se traduce en la dificultad para definir la naturaleza de éste último radica en que de forma reiterada, en distintos ámbitos académicos, se ha limitado el lenguaje escrito a una especie de efecto de los procesos de decodificación, lo que se revela en el hecho de que no se comprende que “la escritura es un sistema de representación del lenguaje (lenguaje que siempre tiene significado) y no un mero código de transcripción de sonidos en grafías” (Carlino y Santana, 1996, p. 30). De este modo, como se verá en otros apartados de este trabajo, es como también se puede empezar a comprender la problemática que se ha dado frecuentemente a la hora de entender los problemas de comprensión de cuentos históricos, ya no como problemas asociados únicamente a la percepción y la motricidad, sino que también tienen que ver con la actividad cognitiva, lo cual se resume en el hecho de que “la lectura es un fenómeno de utilización de signos y no un fenómeno de marcas impresas *per se*” (Harste y Burke, 1982, p. 62), postura que

también coincide con H. Widdowson, (citado por Caro, Camargo y Uribe, 2009) al sostener que la lectura “no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, en la búsqueda y construcción de significados” (p. 145).

Un ejemplo de la dificultad de comprender el lenguaje escrito más allá de un simple proceso de decodificación lo presenta Goodman (1982) cuando explica cómo a principios del siglo XX, en los Estados Unidos, en el marco de la implementación de las propuestas del Committee on Economy of Time (comité conformado para producir escuelas más eficientes), se llegó a una situación en la que “aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista” (p.15).

Ahora bien, al llegar a este punto, se hace necesario especificar que cuando se habla de lenguaje escrito, no se puede hacer alusión solamente a la escritura sin más, sino que es necesario diferenciar entre sistema de escritura, que es el que le proporciona su materialidad al lenguaje escrito y lenguaje escrito como tal que se refiere más bien a las funciones y atribuciones que se le dan a lo escrito (Carlino y Santana, 1996).

Más allá de que Olson (citado por McGinitie, María y Kimmel, 1982) sostenga que “el conocimiento comunicado mediante el lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico, que el que se da a través del lenguaje oral”, se acepta que el lenguaje escrito, al igual que el lenguaje oral, es un producto de la sociedad, que surge cuando ésta requiere de una forma más efectiva y duradera de comunicar y conservar su legado (Carlino y Santana, 1996; Goodman, 1982).



Una vez abordada la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito a continuación conviene, con el objetivo de proseguir con la fundamentación teórica del presente proyecto, hacer referencia a algunas de las principales concepciones de lectura que se derivan del uso del lenguaje escrito.

### **2.3 Concepciones de lectura**

La lectura, a través de los tiempos, ha sido un elemento esencial para la comunicación del individuo en su entorno, es la herramienta que utiliza para poder transmitir sus pensamientos y deseos. La lectura es el medio a través del cual el lector tiene la posibilidad de comprenderse a sí mismo, estableciendo un diálogo con los textos y sus autores. Lo anterior es posible ya que cuando los escritores desarrollan sus obras transmiten múltiples pensamientos y deseos que son evocados por otros individuos, a través de los procesos de comprensión lectora. Teniendo en cuenta estos hechos, a continuación, se hace referencia a las concepciones de lectura, de modo que se tomarán como punto de partida los planteamientos que al respecto han hecho los autores Dubois (1994), Cassany (2006) y Sánchez (2014).

En primer lugar, se encuentran los planteamientos de Dubois (1994) quien en términos generales habla de tres concepciones de la lectura, siendo la primera aquella en la que se concibe la lectura como un conjunto de habilidades; la segunda, aquella en la que se toma como el resultado de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y la tercera, aquella en la que se la asume como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Como se verá más adelante, a pesar de que actualmente en muchos casos es cada vez más común entender la lectura como un proceso donde los individuos recrean un mundo real o fantástico al disponer de unos conocimientos previos, que son la base para una buena

comprensión, resulta que en contraste desde la lectura como un conjunto de habilidades se considera que:

El lector (...) desempeña un papel meramente receptivo (...) en que el sentido de lo leído le llega de afuera, (...), algo así como un producto de la página impresa que el sujeto adquiere mientras lee, (y por lo tanto se considera que) el sentido de la lectura está en el texto (Dubois, 1994, p.10).

De acuerdo con esta concepción de la lectura como un conjunto de habilidades, “el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquel” (Dubois, 1994, p.10), lo cual tiene como consecuencia que la comprensión de un texto sólo es posible cuando el lector encuentra el significado que el mismo texto, por sí sólo, desde su estructura gramatical, le ofrece. En este punto resulta importante resaltar que aquella actividad que en Dubois (1994) se identifica con el nombre de lectura como un conjunto de habilidades equivale a lo que en Cassany (2006) se entiende como una concepción lingüística de la lectura en la cual precisamente se piensa que “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura” (Cassany, 2006, p. 25).

Por su parte, Sánchez (2014), quien reflexiona sobre la contraposición entre la lectura como decodificación y la lectura como construcción de sentido, también plantea que a partir de determinados esquemas tradicionales de enseñanza

Durante mucho tiempo se creyó que para leer bastaba conocer las reglas del sistema alfabético escrito. (...). Esta era la tarea del primer grado. En este momento se aprendía para siempre a leer (y en consecuencia) los niños y las niñas debían aprender, cuanto antes, a establecer la relación entre fonemas y grafemas (p.12).

Ahora bien, como ya se insinuó anteriormente, la lectura como un conjunto de habilidades tiene su contrapartida en otra concepción que en Dubois (1994) se distingue como la concepción interactiva de la lectura y es definida por la misma autora como aquella en la que “se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura, al señalar que aquel construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia” (p.12).

A diferencia de Dubois (1994), para el caso de Cassany (2006) ya no se habla de una concepción interactiva de la lectura sino de una concepción psicolingüística en la que también se considera que “el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta” (Cassany, 2006, p. 32). Así mismo, en la línea de Dubois (1994) y Cassany (2006), Sánchez (2014) también plantea que, en contraste con las concepciones tradicionales de lectura, en las nuevas concepciones surgidas entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado

La lectura es un *diálogo* entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente (p.12).

Como consecuencia de todo lo anterior, el lector termina convertido en algo así como uno de los motores principales sin los cuales la lectura no tiene sentido, el lector es casi el protagonista principal en el proceso de lectura al ser el que con sus conocimientos, sueños, deseos, recuerdos, alegrías y tristezas da una razón de ser a lo que lee. Por eso, no sin razón es que también se dice que leer es una actividad compleja a través de la cual “se construye el significado de un texto. Para lograr esta construcción es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones

mentales que van mucho más allá de la asociación entre una grafía y un sonido” (Sánchez, 2014, p.14).

Finalmente, se encuentra la lectura concebida como un proceso transaccional en la que se establece que aunque sea el texto el que contiene el significado de todos modos éste se “actualiza por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura” (Dubois, 2006, p.17). En la lectura concebida de un modo transaccional no se trata sólo de buscar nuevas estrategias o formas de leer si no de comprender que la lectura da lugar a procesos de transacción en los que tanto el lector como el texto se transforman el uno al otro al entrar en contacto (Dubois, 2014).

Teniendo mayor claridad sobre las diferentes concepciones de lectura que se han presentado, en el siguiente apartado se abordará el tema de los modelos de comprensión lectora, sin los cuáles tampoco se podría abordar de un modo pleno el análisis de la actividad de la comprensión lectora, sobre el que se sustenta esta investigación.

## **2.4 Modelos de comprensión lectora**

En cuanto a la comprensión y la producción, existen una cantidad considerable de modelos, los cuales no se refieren a un conjunto de instrucciones, ni a un inventario de componentes, ni a verdades establecidas (Caro, Camargo y Uribe, 2009). Cuando se habla de modelos tampoco se trata de teorías, ya que según Rodríguez (citado por Caro, Camargo y Uribe, 2009) éstas “expresan el fenómeno de la lectura y la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, lo que significa que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático” (p.143); en realidad, los modelos son, o se pueden entender como “diversas posiciones y perspectivas para examinar el proceso lector que corresponden a diferentes maneras de enfocar el asunto” (Caro, Camargo y Uribe, 2009, p.146). Ahora bien, teniendo en

cuenta la existencia de modelos desde los cuales se habla de la lectura como un proceso cognitivo, como un proceso psicolingüístico, como un conjunto de habilidades específicas o como procesamiento (Caro, Camargo y Uribe, 2009), serán éstos últimos los que se abordarán para este proyecto.

Cuando se habla de los modelos de lectura como procesamiento se está haciendo referencia a tres planteamientos teóricos desde los cuales se desarrolló una teoría del procesamiento de la información. Estos tres modelos abordados desde las investigaciones de W. Kintsch, T. van Dijk y Kintsch Caro, Camargo y Uribe (2009) son por una parte los denominados como modelos de procesamiento ascendente (bottom up), que tienen como opuestos a los modelos de procesamiento descendente (top down) y por otra a los modelos de procesamiento interactivo. Para hacer un breve resumen de los tres modelos mencionados, anteriormente, se puede empezar por señalar que en lo que respecta a los modelos ascendentes (bottom up), se trata de comprender el proceso de lectura de un texto como un proceso en el que:

El lector empieza por procesar los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los superiores de la frase y el texto: identificación y combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar palabras y frases; es decir, desde el deletreo de la palabra hasta el reconocimiento del significado global del texto, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario (Caro, Camargo y Uribe, 2009, p.153).

Como ya se afirmó antes, en contraste con los modelos bottom up están los modelos de procesamiento descendente (top down), precisamente, porque desde éstos se considera que

El lector, en el proceso de comprensión, no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer

anticipaciones sobre el contenido del texto. Esto significa que el movimiento va desde la mente del lector al texto. Se acentúa con ello el papel central del sujeto en este proceso (Camargo y Uribe, 2009, p.154).

La cuestión con los modelos ascendentes (bottom up) y descendentes (top down), es que el primero centra su atención primordialmente en el texto, lo cual en muchos casos impide, o dificulta en gran medida “explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos errores tipográficos (mientras que el segundo enfatiza) el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación” (Solé, 1996, p.23), así que en uno o en otro caso se trata de modelos que privilegian bien sea lo literal o lo inferencial, sin que haya un punto de encuentro.

Teniendo en cuenta lo anterior, justamente en contraste con los modelos ascendentes y descendentes, se encuentran los modelos interactivos desde los cuales se postula que “el proceso (de lectura) es simultáneo. En estos modelos, el lector se considera un sujeto activo que utiliza conocimientos de diferente tipo para obtener información del texto. Combina el procesamiento de “arriba-abajo” (...) con el procesamiento de “abajo-arriba” (Camargo y Uribe, 2009, p.155). Como se ve, el modelo interactivo ofrece la gran ventaja de que vincula lo literal con lo inferencial, brindando una mayor facilidad para comprender de qué modo en los procesos de comprensión lectora “el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel” (Solé, 1996, p.24).

Independientemente de sus respectivas limitaciones, tratando de resaltar sus aspectos más positivos, se puede decir que tener en cuenta los modelos mencionados aquí es muy pertinente a la hora de entender la distintas problemáticas y situaciones que se pueden presentar ante el fenómeno de la lectura, como por ejemplo los casos en los que un mal lector muy dependiente del

proceso descendente, toma desde un principio la decisión sobre el tema general de que trata el texto e ignora todos aquellos detalles del texto que puedan ir en contra de sus hipótesis, (o los casos en los que ese mismo mal lector pero) con una sobre dependencia en el proceso ascendente presenta gran dificultad en llegar al significado total del texto, por encima de los detalles (McGinite, María y Kimmel, 1982, p. 32).

En síntesis, hasta este momento, se puede considerar que sin los modelos no se tendrían unos marcos de referencia más o menos claros en torno a las diferentes formas en las que se supone que se pueden entender los procesos de lectura y de producción textual. Por lo tanto, a modo de conclusión de este apartado, teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre los modelos de lectura como procesamiento, resulta interesante, para la mejor fundamentación de este proyecto, hacer notar la interrelación que existe entre dichos modelos y las concepciones de lectura. Aquí se hace referencia específicamente al vínculo que puede establecerse entre los modelos de procesamiento interactivos y la concepción interactiva de lectura, dado que en los dos, tanto el lector como el texto, participan como agentes activos en la producción del sentido que da lugar a la comprensión.

Es así, como debido a sus respectivas implicaciones para el entendimiento de los procesos de comprensión lectora, se ha decidido fundamentar este proyecto desde la concepción interactiva, complementándolo a su vez con el denominado enfoque semántico-comunicativo (MEN, 1998) o enfoque comunicativo Lomas (1999) que durante las últimas décadas ha venido cobrando una gran relevancia en todo lo que tiene que ver con las didácticas del lenguaje. Teniendo en cuenta lo expresado hasta este momento a continuación se pasa a explicar el enfoque comunicativo.

### 2.4.1 Enfoque comunicativo

En lo que respecta al enfoque comunicativo, se puede decir que, en términos muy sencillos, éste parte de la convicción actual de que

El objeto esencial de la educación lingüística y literaria no puede reducirse a los aspectos gramaticales (fonológicos o morfosintácticos) de una lengua, sino que, ante todo, debe contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas: hablar, escuchar, leer, entender y escribir (Lomas, 1999, p.30).

Ahora bien, el enfoque comunicativo nace como tal, según lo explica Lomas (2017), en medio de la distinción entre lo que se conoce comúnmente como competencia lingüística y la denominada competencia comunicativa. En términos más específicos, lo que plantea Chomsky (citado por Lomas, 1999) es que cuando se habla de competencia lingüística se está aludiendo “a la capacidad *innata* de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla *homogénea*” (p.32); mientras que cuando se trata de la competencia comunicativa se está hablando de un conjunto de “habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace posible el uso no sólo *correcto* sino también *adecuado* de una lengua” (Lomas, 1999, p.33).

En consecuencia, mientras que lo primordial desde una competencia lingüística es la adquisición de capacidades gramaticales y formales en la utilización del lenguaje, lo que se plantea desde una competencia comunicativa es precisamente el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas, que van más allá de los contextos ideales como los planteados por Chomsky, situándose en contextos reales, ya que se comprende que al “hablar no sólo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua sino también el modo más adecuado



de usar sus diferentes registros según las características de la situación de comunicación y los interlocutores” (Lomas, 1999, p.33).

Por lo tanto, desde el enfoque comunicativo, asumido como un derivado de la competencia comunicativa, la idea es que los seres humanos no sólo aprendan a hablar en orden a unas reglas fijas, ideales y homogéneas, sino que al mismo tiempo y de modo más esencial aprendan a hacerlo de una forma concreta, de acuerdo con un tiempo, un lugar y unas intenciones específicas o, como lo dice Hymes (citado por Lomas, 2014) se trata de “saber «cuándo hablar, cuándo no; y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma»” (p.39).

Como se podrá notar hasta este punto, una de las claves del enfoque comunicativo radica, y aquí está su relevancia para este proyecto, en que privilegia la concepción de la lectura como un proceso interactivo así como el modelo interactivo, en el sentido de que amplía aún más las posibilidades de entender la actividad de la lectura ya no como un mero proceso de decodificación alejada de todo contexto sino como un acto que implica justamente el vínculo entre el lector y un contexto específico, lo cual a su vez tiene implicaciones socioculturales, al tratarse en el fondo de la interacción entre lenguaje y cultura, como la expuesta en la teoría de Vygotsky (1985).

Partiendo de todo lo anterior, a continuación, se pasará a tratar el tema del tipo de texto que fue seleccionado para trabajar en esta investigación que es el narrativo y, más específicamente, el cuento.

#### **2.4.2 Texto narrativo**

Partiendo del hecho de que la narración es una actividad a través de la cual se cuentan sucesos culturales, reales, ficticios, pasados, futuros, verídicos, hipotéticos, cotidianos o inusuales, a

través de un narrador que los presenta por medio de una secuencia de acontecimientos, en un tiempo y en un espacio determinados, a continuación, para abordar la narrativa se hace un acercamiento desde los autores Cortés y Bautista (1999) quienes hablando en términos de relato plantean que éste permanece todo el tiempo al lado del ser humano, haciendo del lenguaje narrativo su habitat, y ayudándolo a dar forma tanto a su vida social como a la imagen que tiene de sí mismo.

Con base en lo anterior, es posible decir que la acción de narrar historias tiene unas amplias y profundas repercusiones en el desarrollo de la condición humana y así lo da a entender Bruner (citado por Siciliani, 2014), cuando dice que “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 33).

De esto modo, retomando los planteamientos de Cortes y Bautista (1999), éstos proponen tres planos o subdivisiones para entender el modo en que funcionan los relatos literarios los cuales son el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia.

#### ***2.4.2.1 Plano de la narración***

En primer lugar, en cuanto al Plano de la narración, Cortes y Bautista (1999) afirman que éste supone que todo relato debe tener un narrador, diferente del autor. El narrador es aquella figura que expresa con sus palabras los hechos o acontecimientos que dan lugar a la acción del relato. En términos más concretos “el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor” (Cortés y Bautista, 1999, p.30) que se dirige a un narratorio, o lector implícito al texto, que no es el lector real (Cortes y Bautista, 1999; Ferreiro y Siro, 2008).

Junto a Cortés y Bautista (1999) también es posible remitirse a Pérez y Roa (2010), quienes en lo que se refiere a las funciones del narrador también han dicho que a éste le corresponde, entre otras cosas, “contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes” (p. 46).

Como dato adicional a lo anterior, no está demás aclarar que cuando se habla de narrador en un relato literario, se puede estar haciendo referencia a por lo menos tres modalidades distintas de narrador (Bonilla, 2009), como lo son el narrador omnisciente (sabe todo o casi todo sobre los personajes, pero no se involucra en la historia), el narrador protagonista (sí se involucra activamente en los acontecimientos que él mismo narra en primera persona, pero tiene la desventaja de que su visión es muchísimo más limitada que la del narrador omnisciente) y el narrador testigo (también cuenta la historia en primera persona, estando involucrado en alguno de los acontecimiento que narra, pero a diferencia del protagonista no es el centro de los hechos). Finalmente, se puede decir que en el plano de la narración también se encuentra presente el tiempo de la narración en el cual se plantea “si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro)” (Pérez y Roa, 2010, p. 46).

#### ***2.4.2.2 Plano del relato***

En este plano se hace referencia a “la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo” (Pérez y Roa, 2010, p. 47) y también se habla de otros aspectos indispensables para el buen funcionamiento de una narración (Cortés y Bautista, 1999) como la focalización, que se refiere al punto de vista desde el cual es observada la historia, el alcance, los tipos de discurso (directo, indirecto, indirecto libre) y

los signos de demarcación o fórmulas retóricas con las que se puede iniciar o finalizar un texto narrativo.

#### ***2.4.2.3 Plano de la historia***

En este plano (Cortés y Bautista, 1999) es en el que se establecen los tiempos, los personajes, los espacios, y acciones del momento, desarrollándose un mundo ficcional que puede ser fantástico u horroroso, alterando las leyes de la naturaleza. Aquí también se ubican los personajes, los cuales pueden tener forma humana (antropomorfos), animal (zoomorfos) o representar objetos o ideas. En este plano también se habla de la intencionalidad y la motivación de los personajes (Cortés y Bautista, 1999) en tanto que sujetos capaces de realizar un esfuerzo y perseverar en la consecución de un objetivo.

Para terminar este apartado, adicional a los planteamientos de (Cortés y Bautista, 1999), a modo de síntesis vale decir sobre el cuento que este

Es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discursos. Tiene una estructura o estructuras diferentes de la descripción y la exposición. Tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, y temas; puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. Contiene un problema o conflicto o ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y tiene un tipo de acción y de resolución, con diversos elementos que se relacionan con encadenamientos temporales o causales (Fitzgerald, 1991, p.19).

De este modo en lo que se refiere al cuento o relato histórico, éste se enmarca en una tradición que tiene sus orígenes en el siglo XIX, en textos de diferentes autores como, por ejemplo, los Cuentos de la Alhambra de Washington Irving, o las novelas de Walter Scott (Gilbert, 2004), en las que se dice que “tiene lugar la evocación de una época pasada, pudiendo darse ésta en

diferentes grados, desde una reconstrucción bastante fidedigna hasta una consideración de lo histórico como telón de fondo de la trama ficticia”(Gilabert, 2004, p. 7).

Hablando en términos más específicos el cuento histórico es un tipo de texto narrativo cuyos contenidos tienen la característica de

centrarse en personajes reales conocidos y en grandes sucesos, o bien en la representación de la vida cotidiana, ordinaria, sin grandes celebridades reconocidas ni extraordinarios acontecimientos ocupando el interés preferente (Gilabert, 2004, p. 7)

## **2.5 Secuencia Didáctica**

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, y dado que el tipo de texto que se trabajó durante esta investigación fue el texto narrativo (tipo cuento histórico), con el cual se abordó el tema de la comprensión lectora, a través de la implementación de una secuencia didáctica, a continuación es necesario precisar éste último término, dentro del panorama de la didáctica actual, la cual puede ser definida brevemente como “el saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, etc” (Lucio, 2010, p. 41). Las secuencias didácticas, junto con la pedagogía por proyectos, han pasado poco a poco a ir formando parte de las estrategias o metodologías a las cuales suelen recurrir muchos docentes para organizar su trabajo con los estudiantes. En el caso específico de la secuencia didáctica, los investigadores Pérez y Roa (2010) hablan de “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.61).

A partir de los planteamientos de Camps (1995) se dice que la secuencia didáctica se desarrolla como un proyecto cuyo objetivo es la producción, con sentido, de algún tipo de texto, a

lo largo de determinado espacio de tiempo, en el cual se establecen unos objetivos de enseñanza y aprendizaje de los cuales los estudiantes deben tener una clara consciencia (Pérez y Roa, 2010). De modo que según Camps (1995), toda secuencia didáctica se divide en varias fases explicadas a continuación.

En primer lugar, está la fase de preparación o planeación en la cual se plantea y se organiza la Secuencia Didáctica y se presenta a los estudiantes, con el fin de establecer unos criterios claros de trabajo. Esta es la parte en la que se presenta el tipo de texto y se desarrollan algunas lecturas y ejercicios iniciales, que serán los que luego servirán de guía para las actividades de la siguiente fase (Pérez y Roa, 2010).

En segundo lugar, en la fase de desarrollo, se despliegan las sesiones y clases a través de las cuales se implementarán las actividades planificadas para la Secuencia Didáctica, y en las cuales se desarrollarán procesos de conceptualización y metacognición que ayudarán a los estudiantes a ir alcanzando los objetivos propuestos inicialmente. Esta es la fase de implementación de las distintas actividades organizadas de acuerdo con el tipo de texto seleccionado durante la fase de planeación.

Finalmente, en la fase de evaluación, se hace hincapié en el análisis de la consecución de los objetivos planteados al inicio de la secuencia didáctica y trabajados durante su desarrollo (Pérez y Roa, 2010). En esta fase también se pone de manifiesto algún tipo de producción escrita, oral o audiovisual, resultante de las diferentes actividades realizadas por los estudiantes en el transcurso de la secuencia.

A partir de la secuencia didáctica, y teniendo en cuenta las grandes responsabilidades que implica su ejecución en el aula de clases, a continuación, se dedica un apartado a las denominadas prácticas reflexivas de enseñanza.

## 2.6 Prácticas reflexivas

Con todo lo expuesto durante la presentación de este marco teórico, finalmente no se puede dejar de abordar un aspecto sumamente clave dentro de todo el proceso de la didáctica del lenguaje, enfocada en este caso en la comprensión lectora, que es el referente a las prácticas reflexivas de enseñanza. En efecto, hay un reto que siempre está pendiente para todo profesional, en especial para todo docente, que tiene que ver con el hecho de no limitarse a desarrollar su labor de una forma meramente mecánica y acrítica, sino de ir más allá, procurando también que su ejercicio profesional esté acompañado de una reflexión permanente acerca de las consecuencias éticas que éste puede tener sobre sí mismo y sobre las personas a las que se dirige.

Es así como se llega a plantear la necesidad de desarrollar unas prácticas reflexivas de enseñanza en las que la actividad docente supere toda rutina y sea sometida a un proceso constante de análisis claro y consciente por parte de sus mismos ejecutantes. En este orden de ideas Schön (citado por Ruffinelli, 2017), define las prácticas reflexivas como un

Saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica (p.3).

Se podría decir que la exigencia de desarrollar unas prácticas de enseñanza reflexivas está relacionada con la idea de que toda actividad profesional o profesionalización, debe ir más allá de un título, ya que como lo plantea muy bien Perrenoud (2011)

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los

profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética (p. 11).

Ahora bien, antes de continuar, se aclara que cuando se habla del concepto de profesionalización hay un pequeño inconveniente, que puede tener unas consecuencias especiales en el ejercicio de la docencia, y es que en muchos casos éste es un concepto que se ha visto afectado por cierto grado de ambigüedad, sobre todo porque apenas desde hace un corto periodo de tiempo es que “se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional” (Perrenoud, 2011, p. 10). Por lo tanto, la profesionalización puede llegar a ser un asunto problemático dependiendo del contexto político y cultural en el que se inserte y de hecho se plantea que “no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años” (Perrenoud, 2011, p. 10).

Partiendo de la realidad anterior, los docentes deben estar muy atentos a las condiciones sociopolíticas, culturales y científicas desde las cuales ejercen su actividad, y de ahí que la reflexión juegue un papel tan importante en la misma. Sin embargo, lo anterior no significa que desarrollar una práctica de enseñanza reflexiva implique involucrarse en grandes y profundas disquisiciones filosóficas sobre el quehacer docente, por el contrario, a lo que se refiere es que los docentes, desde su cotidianidad sean conscientes de su capacidad de reflexionar y le den un uso pleno, para ir la ejerciendo sobre su propia actividad. Básicamente, los docentes deben partir del hecho de que “todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica” (Perrenoud, 2011, p. 13).



Así que, para lograr una verdadera práctica reflexiva se necesita que ésta “se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo (...) independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (Perrenoud, 2011, p. 13). Como consecuencia de lo anterior, los docentes deben comprender que para llevar a cabo unas adecuadas prácticas de enseñanza reflexivas es necesario que hagan una transición de la reflexión ocasional y espontánea a una práctica reflexiva deliberada, es decir hacerse conscientes de que ser un pleno practicante reflexivo significa someterse a una actividad reflexiva metódica y regular (Perrenoud, 2011).

Se trata, entonces, de que los docentes se inserten, por emplear una especie de metáfora, dentro de un paradigma del practicante reflexivo, como el desarrollado por Schön, quien (citado por Perrenoud, 2011), estipula que “un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos” (p. 14-15).

Ante la inmensa cantidad de conflictos actuales, y sabiendo que no todos los docentes son igualmente sensibles a los mismos acontecimientos (Perrenoud, 2011), estos deben asumir la necesidad de aprender a diferenciar entre la reflexión que se da durante la acción y la que se da sobre la acción, siendo la primera aquella en la que se efectúan preguntas acerca de lo que está sucediendo y las acciones que se pueden tomar así como las tácticas que se pueden emplear, y la segunda aquella en la que se reflexiona directamente sobre la propia acción, es decir, convirtiéndosela en objeto de reflexión.

De la misma manera, los docentes también tendrán que ser conscientes de que no será posible que se conviertan en practicantes reflexivos en la medida en que deseen relegar sus preocupaciones profesionales al ámbito de la escuela y nada más, y al no permitir o no ser

capaces de dejarse sorprender (Perrenoud, 2011). Teniendo en cuenta todo lo expuesto, convertirse en un enseñante que reflexiona sobre sus prácticas siempre será importante toda vez que le ayuda a elevar su nivel de consciencia profesional (Perrenoud, 2011), frente a las exigencias de mejora que le representa su labor.

### **3. Marco metodológico**

En este apartado, se da a conocer la metodología que orienta el desarrollo del presente proyecto, así que para ello se presenta: el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra, la hipótesis nula y la hipótesis de trabajo, así como las variables y su operacionalización, junto con las técnicas, instrumentos y procedimientos que facilitaron la adquisición de la información para la investigación.

#### **3.1 Tipo de investigación**

El desarrollo de esta investigación fue de enfoque cuantitativo, complementado con un análisis cualitativo, en el que se implementó una secuencia didáctica para ayudar a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Sagrada Familia.

Partiendo de lo anterior y en términos específicos, se aclara que los enfoques cuantitativos son aquellos en los que se “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.4) es decir que emplean como base fundamental datos numéricos que son cuantificados, que para el caso de la presente investigación fueron complementados con datos cualitativos, de una manera objetiva.

### **3.2 Diseño**

La presente investigación obedece a un diseño de tipo cuasi experimental intragrupo Pre-test/Pos-test, en el que los grupos objeto de estudio ya habían sido constituidos de forma previa al inicio del mismo. Dichos grupos fueron sometidos a una prueba antes y después de la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de cuentos históricos.

Lo anterior se fundamenta en los planteamientos de (Hernández et al., 2010) quienes sostienen que en los diseños cuasiexperimentales “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (p. 148). De modo que así fue como para el desarrollo de esta investigación se trabajó con grupos del grado octavo de la Institución Educativa Sagrada Familia de San Andrés Isla, que ya estaban formados antes del inicio del estudio.

#### **3.2.1 Población**

Estudiantes del grado octavo (8°) de educación básica secundaria, pertenecientes al género femenino y masculino, de instituciones educativas públicas, de San Andrés Isla, cuyas edades normalmente oscilan entre los 12 y los 15 años.

#### **3.2.2 Muestra**

La investigación estuvo conformada por los grupos Octavo C (2017) y Octavo C (2018) de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, del sector oficial del departamento de San Andrés Isla, localizada en la vía de San Luis, al noreste de la región insular. La mayoría de los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos bajo, bajo – medio y medio- alto entre los niveles 1, 2, 3. Se aclara que el hecho de que un grupo haya sido del año 2017 y otro del año

2018 no significa que se hayan realizado dos secuencias didácticas diferentes, en realidad se trata de la misma secuencia implementada en dos momentos distintos, es decir a finales del año 2017 y principios del 2018.

También es importante tener en cuenta que algunos estudiantes de los mencionados grupos ya tenían dificultades de aprendizaje con diagnóstico clínico, y eran repitentes.

*Tabla 1 Descripción de estudiantes del Grupo 1.*

OCTAVO "C" 2017										
No ESTUDIANTES	Género Femenino			Género Masculino			Raizales		Continental es	
	Entre los 10 Y 11	Entre los 12 Y 13	Entre los 14 Y 15	Entre los 10 Y 11	Entre los 12 Y 13	Entre los 14 y 15	F	M	F	M
38	0	0	12	0	1	25				
	TOTAL			TOTAL			6	6	19	7
	L	12	L	26						

*Tabla 2 Descripción de estudiantes del Grupo 2.*

OCTAVO "C" 2018										
No ESTUDIANTES	Género Femenino			Género Masculino			Raizales 10		Continental es	
	Entre los 10 Y 11	Entre los 12 Y 13	Entre los 14 Y 15	Entre los 10 Y 11	Entre los 12 Y 13	Entre los 14 y 15	F	M	F	M
38	0	10	14	0	9	5			<	
	TOTAL			TOTAL			10	7	12	9
	L	24	L	14						

### **3.2.3 Hipótesis de trabajo**

La implementación de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de la Isla de San Andrés.

### **3.2.4 Hipótesis nula**

La implementación de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de la Isla de San Andrés.

### **3.2.5 Variable independiente**

La Secuencia Didáctica es una estrategia diseñada para facilitarle a los estudiantes, de forma dinámica, los procesos de comprensión textual, a través estrategias de aprendizaje que buscan llevarlos de una etapa inicial de conocimiento a una etapa final, colocándolos siempre frente a situaciones reales de aprendizaje. De acuerdo con Camps, citada por Pérez y Roa (2010) “la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla en un determinado período de tiempo” (p. 60). Es por lo anterior que se incorpora la Secuencia Didáctica al proyecto, buscando establecer actividades de comprensión de textos narrativos (tipo cuento) teniendo como referencia la situación de comunicación y los planos del relato.

*Tabla 3 Operacionalización de variable independiente.*

<b>FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<b><i>FASE DE PREPARACIÓN</i></b>	<b>INDICADORES</b>
<p>En el momento de la realización y aplicación de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, centrada en la comprensión de cuentos históricos, se plantearon una serie de actividades buscando incidir en el proceso de la comprensión de textos narrativos partiendo de los planteamientos de los autores Cortes y Bautista (1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la secuencia didáctica con sus objetivos generales y específicos.</li> <li>• Concertación de las normas y reglas del desarrollo de las clases a través de acuerdos mutuos (Contrato didáctico).</li> <li>• Análisis de los saberes previos de cada estudiante a través de un dialogo permanente.</li> </ul>
<b><i>FASE DE LA EJECUCION</i></b>	
<p>Esta fase se despliega a partir de todas las actividades planeadas y organizadas para el desarrollo de las clases con los estudiantes, especialmente diseñadas para incidir en la comprensión de textos narrativos (tipo cuento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución de las distintas actividades que se planearon.</li> <li>• Participación activa y dinámica en el desarrollo de las actividades en las clases.</li> <li>• Interacción constante entre los estudiantes por medio de la retroalimentación de los conceptos.</li> <li>• Evaluación constante en medio del desarrollo de</li> </ul>

---

las actividades (ejercicios de metacognición).

---

### ***FASE FINAL-EVALUACION***

---

La denominada fase final consiste en el desarrollo de una evaluación permanente en cada sesión de la secuencia didáctica, buscando siempre una retroalimentación entre el docente y los estudiantes, con el objetivo de analizar la consecución de lo proyectado.

- Retroalimentación grupal entre estudiantes y docente.
  - Ejecución y culminación de las actividades planeadas de la Secuencia Didáctica, en la comprensión lectora.
  - Evaluación permanente en la implementación de la Secuencia Didáctica.
- 

### **3.2.6 Variable dependiente**

#### **Comprensión lectora**

La comprensión de un texto consiste en

Un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente (Sánchez, 2014, p, 12).

En el caso de los cuentos de temática histórica, se hace necesario desarrollar la capacidad de distinguir los niveles o planos para estudiar su estructura, propuestos desde autores Cortés y Bautista (1999), quienes hablan de un plano de la narración, un plano de la historia y un plano del relato.



Tabla 4 Operacionalización de variable dependiente.

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Índices</b>	
<p><b>Situación de comunicación</b></p> <p>La situación de comunicación es aquella en la cual se determinan unos parámetros específicos para la comprensión de un texto en un contexto real (JOLIBERT, 2002), para el caso de un texto narrativo literario incluye las nociones de narrador, destinatario y propósito.</p>	<p><b>Autor</b></p> <p>Es la persona que escribe el cuento.</p>	<p>1 Identifica el autor del cuento.</p> <hr/> <p>0 No identifica el autor del cuento.</p>	
	<p><b>Destinatario</b></p> <p>Es la persona (as) a quienes se les dirige el cuento.</p>	<p>1 Identifica a quien va dirigido el cuento.</p> <hr/> <p>0 No identifica a quien va dirigido el cuento.</p>	
	<p><b>Propósito</b></p> <p>Es la finalidad con la que ha sido escrito un cuento, que es la de producir efectos estéticos en el lector: el asombro, la emoción, la alegría, etcétera.</p>	<p>1 Reconoce el propósito del cuento.</p> <hr/> <p>0 No reconoce el propósito del cuento.</p>	
	<p><b>Plano de la narración</b></p> <p>En este plano se pone de relieve la presencia de un narrador encargado de dirigirse a otro personaje, denominado narratorio y distinto del lector. Entre las tareas básicas del narrador se encuentran las de contar la historia, permitir que otros personajes también hablen, brindar información anticipada, etc.</p> <p>En este plano también se aborda el tiempo de la narración, para hacer alusión a los momentos en los que ocurren los hechos narrados. (Pérez y Roa, 2011); (Cortes y</p>	<p><b>Narrador</b></p> <p>Es el encargado de narrar los hechos reales o ficticios, puede ser omnisciente, testigo o protagonista.</p>	<p>1 Identifica el tipo de narrador del cuento.</p> <hr/> <p>0 No identifica el tipo de narrador del cuento.</p>
		<p><b>Funciones del narrador</b></p> <p>Se refiere a cómo está contada la historia, si el narrador cede su voz a alguno de los personajes, si hay o no anticipación de información o si se da a conocer lo que piensan o sienten los personajes.</p>	<p>1 Identifica el modo en el que el narrador cuenta los acontecimientos teniendo en cuenta a los personajes.</p> <hr/> <p>0 El estudiante no identifica el tipo de narrador, ni el modo en el que narra los acontecimientos.</p>
		<p><b>Tiempo de la narración:</b></p>	<p>1 Identifica el tiempo en el que transcurre el cuento.</p>

Bautista, 1999)	Indica el tiempo en el que es contado el cuento, que puede ser presente, pasado o futuro. Corregir, analizar con más detalle esta definición.	0	No identifica el tiempo en el que transcurre el cuento.
<b>Plano de la historia</b> Se refiere a todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo. (Cortés y Bautista, 1999)	<b>Personajes:</b> Son los actantes, que se identifican y diferencian por su aspecto físico, así como por el estilo y tono de sus expresiones.	1	Identifica a los personajes y sus características a través del estilo y tono de sus expresiones.
		0	No identifica a los personajes y sus características a través del estilo y tono de sus expresiones
	<b>Intencionalidad</b> Indica las potencialidades necesarias en el personaje para emprender la aventura, la cual no solo se refiere a acciones físicas sino también a acciones cognitivas.	1	El estudiante identifica las potencialidades o capacidades presentes en el personaje, que lo guían a pensar de un modo específico o a tomar determinadas decisiones.
		0	El estudiante no identifica y distingue la intención de los personajes según el momento de la narración.
	<b>Motivación:</b> Se refiere a algo que seduce, persuade, obliga o mueve al personaje a decidirse y aceptar ir a la acción.	1	El estudiante reconoce una motivación detrás de las acciones del personaje.
0	El estudiante no reconoce una motivación detrás de las acciones del personaje		
<b>Plano del relato</b> Tiene que ver con la estructura en la que está organizada la historia para ser relatada. A través de su desarrollo la historia se define por la transformación de	<b>Estado inicial:</b> Es el primer momento de la historia en el que se da la presentación de un actor que puede tener algo o le puede faltar algo.	1	Identifica el momento inicial del cuento
		0	No identifica el momento inicial del cuento

<p>diferentes estados. En consecuencia, implica tres estados que demarcan una estructura básica, o mínima, estos son un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final (Cortés y Bautista, 1999). Se aclara que en su estructura los cuentos históricos se identifican porque en éstos sus autores realizan una mezcla de historia y ficción con acontecimientos propios de una región o un espacio determinado. La mencionada interrelación de acontecimientos se caracteriza a su vez por presentar personajes reales e imaginarios, protagonistas de grandes sucesos o de vivencias cotidianas. (Gilabert, 2004)</p>	<p><b>Fuerza de transformación:</b> Se refiere a todas aquellas fuerzas humanas, animales, naturales o sobrenaturales que pueden transformar o alterar el estado inicial.</p>	1	Identifica cómo determinadas fuerzas permiten que se dé la transformación del estado inicial del personaje.
		0	No Identifica como determinadas fuerzas permiten que se den la transformación del estado inicial del personaje.
	<p><b>Estado final:</b> Se refiere al estado en el que queda el personaje en relación con el estado inicial.</p>	1	Distingue la situación en la que termina el personaje en relación a su estado inicial.
		0	No distingue la situación en la que termina el personaje en relación a su estado inicial

### 3.2.7 Unidad de análisis

En lo que a las prácticas reflexivas de enseñanza se refiere, durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica, cada docente asumió la responsabilidad de ir anotando en un diario de campo las observaciones (Descripción) hechas durante las clases, sesión tras sesión, con el fin de ir planteando conclusiones (interpretación), a partir de las cuales se logró dar forma al componente cualitativo de la investigación. Así es como se habla del surgimiento o emergencia de varias categorías de análisis que sirvieron de fundamento para reflexionar sobre las prácticas de los docentes:

Tabla 5 Fases y categorías de análisis.

Fases	Sesiones	Categorías de análisis
<b>Fase 1</b> Planeación	<b>Sesión 1</b>  Presentación Tipologías textuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Descripción:</b> contar las actividades que se desarrollaron durante la clase.</li> </ul>
	<b>Fase 2</b> Realización o desarrollo	<b>Sesión 2, 3,4,5,6 y 7</b>  Situación de comunicación Planos de: la narración, la historia y el relato
<b>Fase 3</b> Evaluación	<b>Sesión 8</b>  Evaluación Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Adaptación:</b> modificaciones que el profesor hace a sus actividades de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo.</li> </ul>
		<b>Sesión 9</b> Cierre y despedida

### 3.2.8 Unidad de trabajo

- Docente 1: Robert Philip Corpus Sanzo. Profesional en Filosofía y humanidades. 7 años y medio de experiencia con nombramiento en propiedad en el magisterio colombiano como docente de filosofía en la media (bachillerato) en la Institución Educativa de La Sagrada Familia.
- Docente 2: Norelis Esther Orellano Figueroa. Licenciada en básica primaria con énfasis en Ciencias Sociales, Cultura Democrática. 18 años de experiencia con nombramiento en propiedad en el magisterio colombiano como docente de Ciencias Sociales en la básica (bachillerato) en la Institución Educativa De La Sagrada Familia.

### 3.2.9 Técnicas e instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora de cuentos de temática histórica se tuvo en cuenta la operacionalización de la variable dependiente y sus elementos como la situación de comunicación, los planos (Plano de la narración, Plano de la Historia y Plano del Relato) y los cuestionarios con preguntas de selección múltiple, que se elaboraron para el Pre-test y el Pos-test.

El Pre-test se aplicó con el cuento Narración de un soñador de tesoros (Anexo 3) de la escritora Fanny Buitrago y el Pos-test con el cuento de La leyenda del Pañamán (Anexo 4) de la misma autora. Se elaboraron dos indicadores por cada dimensión, y la planeación se hizo buscando la comprensión a través de la formulación de seis (6) preguntas en cada una de las cuatro dimensiones, para un total de 24 preguntas. Así quedó la situación de comunicación con las preguntas que van de la 1 a la 6, el plano de la narración con las preguntas que van de la 7 a la 12, el plano de la historia que van de las preguntas 13 a la 18 y el plano del relato con las preguntas que van de la 19 a la 24.

*Tabla 6 Cuadro de desempeño.*

<b>DESEMPEÑO</b>	<b>BAJO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>ALTO</b>
Respuestas por dimensión	0-1	2-4	5-6
Porcentaje equivalente	33%	67%	100%
Puntaje total	8	16	24

El instrumento fue validado primero a partir de la implementación de una prueba piloto sobre un grupo de estudiantes con características similares a las de los estudiantes participantes en la Secuencia Didáctica. Luego de las correcciones indicadas, dicho instrumento fue enviado para la validación de los expertos Yenny Quintero y Martha Cecilia Arbeláez.

Finalmente, antes de la aplicación del Pre-test y de la Secuencia Didáctica como tal, se les informó a los padres acerca del proceso por medio de una reunión en la que se firmó un consentimiento informado (Anexo 1).

### **3.4 Procedimiento**

Para dar respuesta a los interrogantes planteados en esta investigación, se procedió a comprobar la hipótesis de trabajo por medio de una primera etapa que fue la del Pre-Test, donde se evaluó el nivel de comprensión lectora que los estudiantes tenían en el instante previo al inicio de la ejecución de la Secuencia Didáctica, que fue implementada durante una segunda etapa. Luego se pasó a una tercera etapa donde se llevó a cabo la ejecución del Pos-Test con el que se buscaba determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, posterior a la implementación de la Secuencia Didáctica y finalmente una cuarta etapa que en la que se

presentan los resultados del Pre-Test y el Pos-Test para determinar y comprobar bien sea la hipótesis nula o la hipótesis de trabajo.

El anterior procedimiento se sintetiza en una serie de fases presentadas en el siguiente cuadro:

*Tabla 7 Fases de la investigación.*

FASES DE LA INVESTIGACIÓN			
FASE	OBJETIVO	DESCRIPCION	INSTRUMENTO
DISEÑO	Mejorar la comprensión lectora a través del diseño del instrumento de la comprensión lectora de cuentos históricos, por medio de una secuencia didáctica de carácter comunicativo, enfocada en el análisis de la estructura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de elementos de la situación de comunicación antes de implementarla la secuencia didáctica.</li> <li>• Elaboración de los instrumentos en la secuencia didáctica.</li> <li>• Identificación de la superestructura y los elementos que conforman un cuento histórico, validando:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Prueba piloto</li> <li>b) Revisión de los expertos.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección del cuento Narración de un soñador de tesoros.</li> </ul>
PRE-TEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el grado de comprensión lectora de los textos narrativos (tipo cuento), previo a la implementación de la Secuencia Didáctica con los estudiantes del grado octavo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los dos grupos del grado octavo se aplicó el Pre-Test brindándole a los estudiantes todas las instrucciones y recomendaciones para su correcta ejecución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se diseñó cuestionario para el diagnóstico acerca de la comprensión lectora de cuentos históricos, con el cuento Narración de un soñador de tesoros.</li> </ul>

IMPLEMENTACION DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar e implementar la Secuencia Didáctica de Enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos (tipo cuento).</li> <li>• Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución y realización de la Secuencia didáctica, por medio de distintas actividades.</li> <li>• Evaluación permanente con los estudiantes acerca del proceso (metacognición).</li> <li>• Reflexión acerca de las prácticas de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización, planeación y ejecución de la Secuencia Didáctica.</li> <li>• Utilización de cuentos, videos, lecturas, cuadros comparativos, fichas, imágenes...</li> <li>• Escritura de diario de campo</li> </ul>
POST-TEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar en nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado octavo, posterior a la implementación de la Secuencia Didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes del grado octavo se reunieron en el aula de clase para desarrollar el instrumento de validación diagnóstica, en la comprensión lectora de cuentos de temática histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario diseñado a partir del cuento La leyenda del pañamán, para la validación de la comprensión lectora de cuentos de temática histórica.</li> </ul>
EVALUACION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la comprensión de textos narrativos (tipo cuento) después de la culminación de la SD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquí se incluyen los ejercicios de metacognición y la evaluación de los textos narrativos en la comprensión lectora de los cuentos de temática histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios de comprensión con los diferentes textos.</li> </ul>



---

**CONTRASTACION**

- Comparación y análisis de los resultados entre las pruebas del Pre-test y el Pos-test para identificar y dar a conocer los avances, mejorías y transformaciones de los estudiantes en la comprensión de textos narrativos (tipo cuento).
  - Análisis de la comprensión de textos narrativos (tipo-cuento) antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica.
  - Cuestionarios.
-

#### **4. Análisis de la información**

En el presente capítulo se analizan, en primer lugar, los datos cuantitativos y, en un segundo lugar, los datos cualitativos obtenidos a través de las categorías emergidas del análisis del diario de campo desarrollado por cada docente durante la secuencia didáctica. Desde el punto de vista cuantitativo, se presenta la validación de la hipótesis de trabajo, a través del análisis de los datos estadísticos derivados del Pre-test y el Pos-test que ofrecen información general sobre el desarrollo de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, así como sobre las dimensiones.

Hablando en términos más específicos, en el análisis cuantitativo se contrastan el Pre-test y el Pos-test, por lo mismo, a continuación, se analiza la prueba de hipótesis a partir de la presentación de las tablas de medida de tendencia central, en las que se evidencian las variaciones entre la media, la mediana y la moda. Enseguida, se presenta la comparación entre los desempeños globales del Pre-test y el Pos-test o comparativo global, luego, el análisis de cada una de las dimensiones, primero a nivel general y luego a nivel particular, teniendo en cuenta cada uno de los indicadores seleccionados a la hora de trabajar la comprensión de cuentos históricos.

##### **4.1. Análisis cuantitativo de la comprensión de cuentos históricos**

En este apartado se presentan los resultados generales y comparativos, entre el Pre-test y el Pos-test, para efectuar la prueba de hipótesis y analizar la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia.

### 4.1.1. Prueba de Hipótesis

Para el presente análisis se usó la estadística descriptiva, con base en la cual se generaron las tablas de medida de tendencia central presentadas a continuación.

*Tabla 8 Medida de tendencia central para el análisis general de la comprensión de textos narrativos, tipo cuento histórico. Grupo 1 y Grupo 2.*

<i>Total, Pre-test</i>		<i>Total, Pos-test</i>		<i>Total, Pre-test</i>		<i>Total, Pos-test</i>	
Media	13.7631579	Media	13.3421053	Media	13.47368421	Media	13.13157895
Error típico	0.58966226	Error típico	0.63141593	Error típico	0.614820334	Error típico	0.708785603
Mediana	14	Mediana	14	Mediana	14	Mediana	14
Moda	14	Moda	12	Moda	14	Moda	12
Desviación estándar	3.63492229	Desviación estándar	3.89230923	Desviación estándar	3.790007075	Desviación estándar	4.369247895
Varianza de la muestra	13.21266	Varianza de la muestra	15.1500711	Varianza de la muestra	14.36415363	Varianza de la muestra	19.09032717
Curtosis	-0.2752155	Curtosis	0.70931492	Curtosis	-0.09812433	Curtosis	1.253572694
Coefficiente de asimetría	0.09436372	Coefficiente de asimetría	-0.7923645	Coefficiente de asimetría	-0.28784698	Coefficiente de asimetría	-1.043831604
Rango	14	Rango	17	Rango	15	Rango	19
Mínimo	7	Mínimo	3	Mínimo	6	Mínimo	0
Máximo	21	Máximo	20	Máximo	21	Máximo	19
Suma	523	Suma	507	Suma	512	Suma	499
Cuenta	38	Cuenta	38	Cuenta	38	Cuenta	38

Fuente: elaboración propia

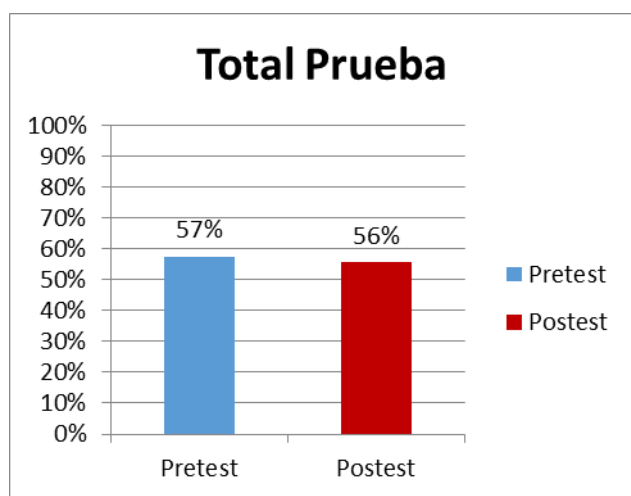
Después de aplicar la estadística descriptiva para analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos 1 y 2, en la Tabla 8, que muestra las tablas de medida de tendencia central se evidencian cambios mínimos que no permiten la aceptación de la hipótesis de trabajo, sino que conducen a la validación de la hipótesis nula, es decir, que la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejoró la comprensión de cuentos de temática

histórica, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de la Isla de San Andrés, lo cual se explicará más a fondo a continuación.

Hablando en términos más específicos, en la Tabla correspondiente al Grupo 1 (Tabla 8) se observa que la media tuvo un cambio en el que se redujo de un 13,763 en el Pre-test a un 13,342 en el Pos-test, mientras que en la desviación estándar hubo una mayor dispersión al pasar de un 3,634 en el Pre-test a un 3,892 en el Pos-test. Por su parte, los cambios observados en la tabla del Grupo 2 (Tabla 8), son un poco más notorios, ya que en la Media se pasó de un 13,473 en el Pre-test a un 13,131 en el Pos-test, mientras que en la desviación estándar hubo una dispersión aun mayor al pasarse de un 3,790 en el Pre-test a un 4,369 en el Pos-test.

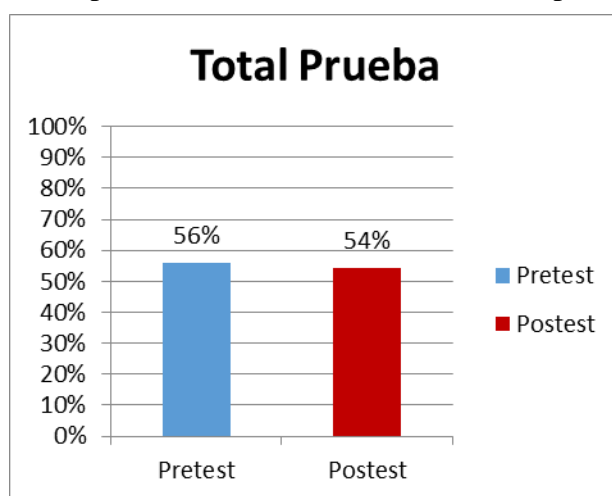
Teniendo en cuenta los anteriores datos, a continuación, se describe cómo la reducción de cifras observada se ve reflejada, a su vez, en las gráficas que muestran los niveles obtenidos en el total de la prueba.

Gráfica 1 Comparativo de los resultados globales, del Pre-Test y pos-test, en la comprensión de cuentos históricos - Grupo 1.



Fuente: elaboración propia.

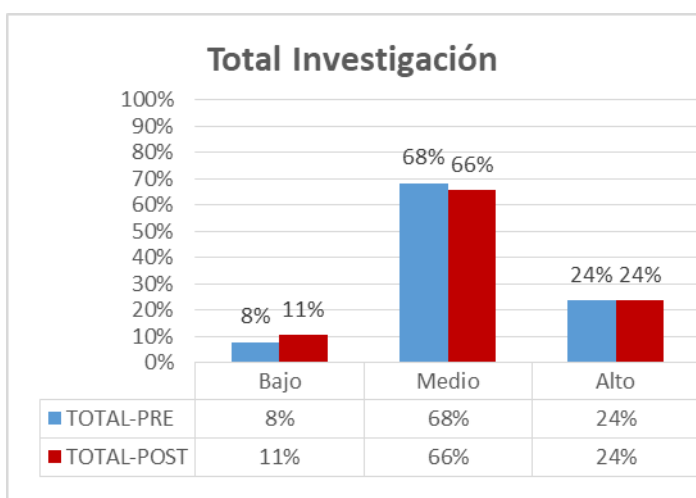
Gráfica 2 Comparativo de los resultados globales, del Pre-Test y pos-test, en la comprensión de cuentos históricos - Grupo 2.



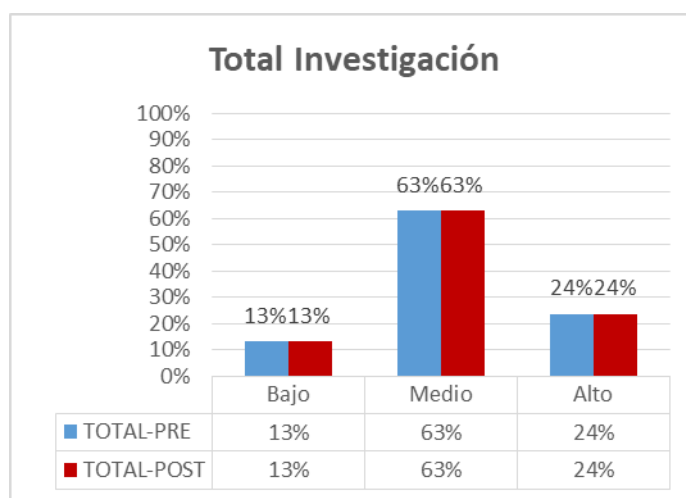
Efectivamente, las cifras plasmadas en las tablas de medida de tendencia central arrojan que como resultado en el total de la prueba en el Grupo 1 (Gráfica 1) se haya presentado una

reducción de un punto porcentual del Pre-test que pasó de un 57% al Pos-test con un 56%, mientras que en el Grupo 2 (Gráfica 2) dicha reducción fue de dos puntos porcentuales pasando del Pre-test con un 56% al Pos-test con un 54%.

Gráfica 3 Comparativo global de los resultados del total de la investigación, del Pre-test y Pos-test, por niveles de desempeño - Grupo 1.



Gráfica 4 Comparativo global de los resultados del total de la investigación, del Pre-test y Pos-test, por niveles de desempeño - Grupo 2.



Fuente: elaboración propia

De este modo, y como se observa en las gráficas que muestran los resultados del total de la investigación, de acuerdo con los niveles de desempeño, en el Grupo 1 (Gráfica 3) para el desempeño bajo, en el caso del paso del Pre-test al Pos-test se observa un aumento de tres puntos porcentuales, pasando del 8% al 11%, mientras que para el desempeño Medio se observa una reducción de dos puntos porcentuales, pasando de un 68% en el Pre-test a un 66% en Pos-test, para el caso del nivel alto, no se observa ningún tipo de movilización permaneciendo iguales los niveles, tanto del Pre-test como del Pos-test, con un 24%. Básicamente estos resultados lo que revelan en términos generales es que, aunque para la secuencia didáctica se diseñaron diversas

actividades acordes con el tema del proyecto, es decir la comprensión de cuentos históricos, al momento de su implementación probablemente éstas no tuvieron un impacto lo suficientemente contundente como para producir transformaciones positivas en el grupo, lo que conllevó a que un porcentaje de los estudiantes permaneciera en el nivel alto inicial, mientras que un gran porcentaje continuo con una tendencia al nivel medio, al tiempo que se dio un pequeño incremento en el nivel bajo.

Así mismo, en cuanto al Grupo 2 (Gráfica 4) resulta llamativo ver cómo en cada uno de los tres niveles de desempeño, es decir, bajo, medio y alto no se observa ningún tipo de movilización o desplazamiento de los estudiantes, siendo iguales los resultados, tanto del Pre-test como del Pos-test, con un 13% en el nivel bajo, un 63% en el nivel medio y un 24% en el nivel alto, lo cual permite reiterar, como ya se señaló en el grupo 1, que aunque muchas de las actividades de la secuencia didáctica estuvieron relacionadas con el cuento histórico y trataron diversos de sus aspectos, no lograron modificar los saberes previos de los estudiantes en torno a éste tipo de textos narrativos. Lo anterior implica que ante los resultados del Pre-test no hubo un análisis debidamente profundo acerca de las mejores estrategias a seguir para favorecer el incremento de las habilidades de comprensión lectora de cuentos históricos en los estudiantes, sino que por el contrario se pusieron en práctica actividades que como se ve en las gráficas sólo permitieron que éstos se reafirmarán en sus conocimientos, sin verse sometidos a los desajustes o desafíos cognitivos que posiblemente les hubiesen ayudado a avanzar.

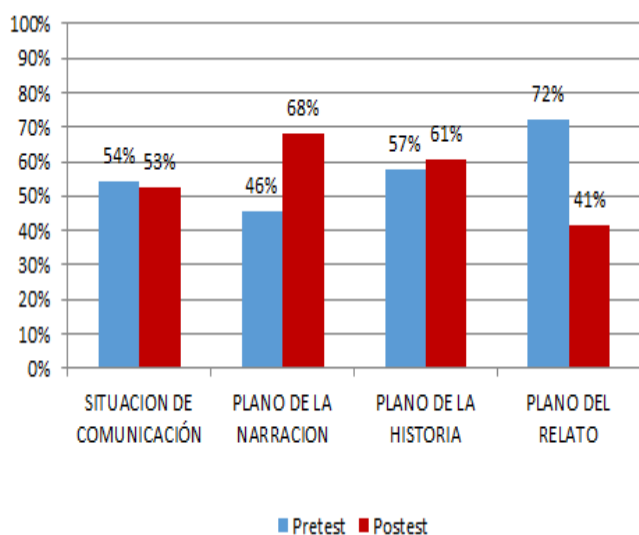
Ahora bien, hasta este punto es necesario aclarar, de antemano, que aunque se reconoce que a partir de las cifras reflejadas en las tablas de medida de tendencia central y las gráficas del total de la prueba, así como en las de los niveles de desempeño, no es posible validar la hipótesis de trabajo, sino la nula, ello no significa, como se explicará posteriormente, a partir de las gráficas

en las que se muestran cada una de las dimensiones trabajadas, que la implementación de la secuencia didáctica no haya producido en lo absoluto ningún tipo de avance o mejoría en lo que se refiere a la comprensión de cuentos históricos de los estudiantes de octavo grado, de la Institución Educativa Sagrada Familia.

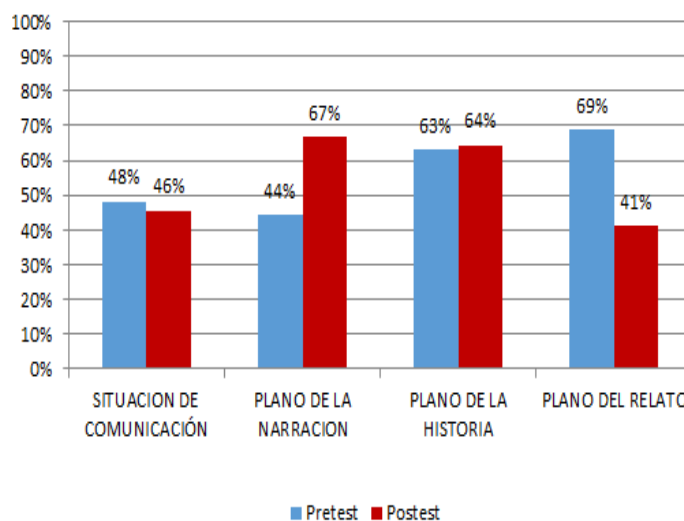
#### 4.1.2. Análisis de las dimensiones

En el presente apartado se muestran las gráficas generales del comparativo del Grupo 1 y el Grupo 2, sobre los resultados del Pre-test y Pos-test, en las dimensiones que componen la variable dependiente. Se aclara, que como ya quedó planteado al presentar las tablas de medida de tendencia central en el apartado 4.1.1, que no es posible validar la hipótesis de trabajo, sino la hipótesis nula, ello no significa que durante el desarrollo de la investigación y la implementación de la secuencia didáctica no se haya presentado ningún tipo de avance, situación que se puede comprobar en las siguientes gráficas.

Gráfica 5 Comparativo de los resultados globales, de ambos grupos, del Pre-test y Pos-test, en las cuatro dimensiones - Grupo 1.



Gráfica 6 Comparativo de los resultados globales, de ambos grupos, del Pre-test y Pos-test, en las cuatro dimensiones - Grupo 2.



Como se observa, en las dos gráficas anteriores, en el resultado global de cada una de las dimensiones, tanto en el Grupo 1 (Gráfica 5) como en el Grupo 2 (Gráfica 6), se revela que del Pre-test al Pos-test hubo una reducción de los valores en dos dimensiones: Situación de Comunicación, que bajó un punto porcentual en el Grupo 1 y dos en el Grupo 2, y Plano del Relato, que bajó treinta y un puntos porcentuales en el Grupo 1 y veintiocho en el Grupo 2. También se revela que hubo una mejoría en otras dos dimensiones que fueron: Plano de la Narración, que subió veintidós puntos porcentuales en el Grupo 1 y veintitrés en el Grupo 2 y Plano de la Historia que pasó de un 57% en el Pre-test a un 61% en el Pos-test, en el Grupo 1, y de un 63% a un 64% en el Grupo 2.

Básicamente, a partir de todo lo mostrado hasta aquí, se puede decir que los porcentajes observados en todas las gráficas, tanto del Pre-test como del Pos-test, especialmente los del Pre-test que fueron relativamente elevados, confirman que leer no es un simple proceso mecánico, sino que, más bien, como lo afirma Solé (1996) “es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.22). En efecto, en el proceso pedagógico analizado aquí se puede decir que se ha cumplido la tesis de que los estudiantes han llegado al texto “desde la vida” (Rosenblatt, 2002, p. 62), es decir equipados con un conjunto de conocimientos y vivencias previas a la lectura.

Respecto de lo anterior es necesario precisar que hasta cierto punto no es del todo extraño que los resultados del Pre-test hayan sido relativamente elevados en comparación con los del Pos-test, si como sostiene Fitzgerald (1991) hasta cierto punto es normal que la mayoría de los niños desarrollen una estructura de pensamiento narrativo a edades tempranas, máximo si se trata de textos narrativos con contenidos asociados a la historia y los personajes de su propia región como



sucedan con los cuentos históricos, y en este caso cuentos históricos de San Andrés Isla, los cuales a diferencia de los cuentos clásicos de hadas, asociados comúnmente al folclor de países europeos y asiáticos, están repletos de contenidos y alusiones a personajes, lugares, costumbres y hechos reales con los que los estudiantes guardan algún tipo de relación en su vida cotidiana, como la figura del Pirata Morgan, los pescadores entre otras figuras.

A partir de lo anterior, teniendo en cuenta el carácter local de la mayoría de los cuentos en los que se basa la secuencia didáctica lo que se intentó hacer durante la misma no fue tanto procurar, al modo de la enseñanza tradicional, introducir en la mente de los estudiantes una serie de conceptos y contenidos nunca antes vistos, sino desarrollar, en interacción con éstos, un conjunto de estrategias y actividades especialmente diseñadas que, como se ve les permitieron mejorar su comprensión sólo en dos dimensiones como fueron la del plano de la narración, que fue la que presentó una mayor transformación positiva y la del plano de la historia, a diferencia de la situación de comunicación y especialmente el plano del relato en el que definitivamente no se dio ningún avance.

Efectivamente los avances en la secuencia didáctica fueron mínimos, ello seguramente debido a diversos obstáculos y situaciones que se tratarán en las siguientes páginas, de hecho cabe resaltar que durante la misma secuencia didáctica y después del Pos-test se detectó que el trabajo realizado no fue suficiente para impedir que entre los estudiantes persistan ciertas dificultades que constantemente están repercutiendo en el desarrollo de una buena comprensión lectora, ya no solamente de cuentos históricos sino de cualquier otro tipo de texto, en general. Es así como antes de la implementación de la secuencia didáctica se observó y se continúa observando que, a la hora de realizar determinadas actividades relacionadas con la lectura en las que interviene algún tipo de pregunta o cuestionario, los estudiantes siguen la tendencia de buscar las respuestas

literales en los textos que leen, lo que implica que más que comprender e interpretar tales textos lo que tratan de hacer, en la mayoría de los casos, es limitarse a transcribir a sus cuadernos lo leído, convirtiendo de este modo la copia en lo que Rockwell (1982) ha denominado como una “práctica tan ritualizadas que constituye la respuesta automática de los niños cuando el maestro escribe algo en el pizarrón o bien cuando indica que abran el cuaderno en la «página tal»” (p. 306), hasta el grado de hacerse expertos en ello, lo cual probablemente esté relacionado también con el hecho de que en la escuela muchas veces prima más el interés por la nota que por el estudio o el aprendizaje, tal y como lo sostiene el investigador Lomas (1999) cuando plantea que a menudo en la escuela.

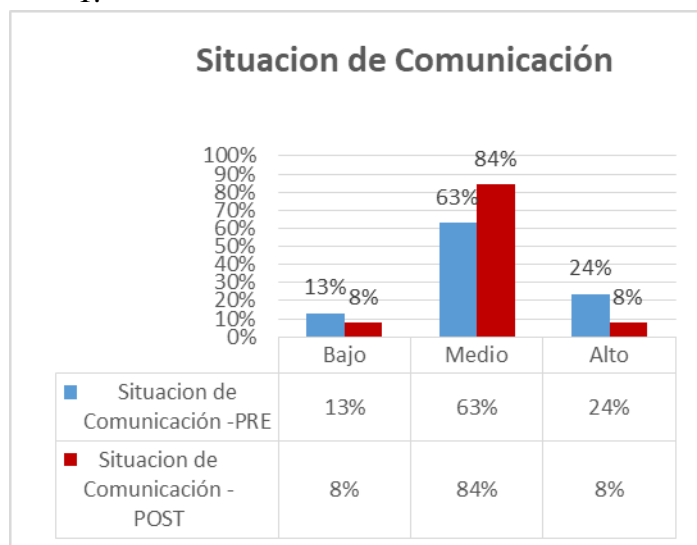
Los saberes lingüísticos y literarios cobran sentido (...) por su *valor de cambio* en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su *valor de uso* como herramienta de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad (p.40).

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se pasan a analizar los resultados obtenidos en cada una de las cuatro dimensiones elegidas para trabajar la comprensión de cuentos históricos, para ello, seguirá siendo primordial comprender, a partir de los planteamientos de autores como Lomas (1999; 2017); Solé (1996) y Lerner (2001) entre otros, cómo los estudiantes interactúan con los textos al interior de la escuela.

#### ***4.1.2.1. Dimensión 1: Situación de Comunicación***

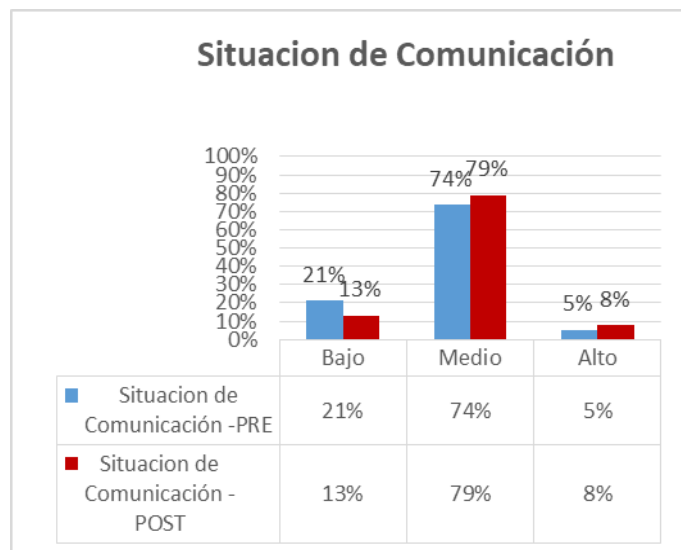
A partir del presente apartado, se inicia el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones correspondientes a la comprensión de cuentos históricos, primero, con base en los niveles de desempeño y luego haciendo énfasis en cada uno de los indicadores correspondientes a la dimensión tratada.

Gráfica 7 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el Pre-test y el Pos-test, en la dimensión Situación de Comunicación – Grupo 1.



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 8 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el Pre-test y el Pos-test, en la dimensión Situación de Comunicación – Grupo 2



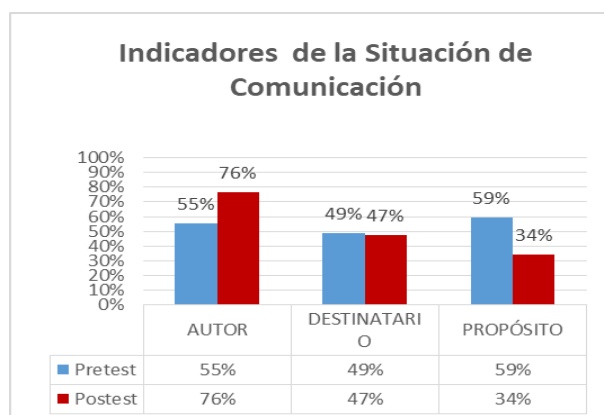
En lo que respecta al análisis de los resultados obtenidos en la dimensión de la situación de comunicación, en primer lugar, se debe decir que en lo concerniente al Grupo 1 (Gráfica 7) se presentaron del Pre-test al Pos-test movilizaciones en los tres niveles de desempeño, pasando de un 13% en el Pre-test del desempeño bajo a un 8% en el Pos-test, lo cual da como resultado que se haya presentado un incremento en el nivel de desempeño medio, que pasó del 63% en el Pre-test al 84% en el Pos-test, mientras que en el nivel alto hubo una reducción de dieciséis puntos porcentuales, pasando de un 24% en Pre-test a un 8% en el Pos-test. Algo similar a lo sucedido en el Grupo 1 aconteció en el Grupo 2 (Gráfica 8), en el que se dio una movilización de estudiantes en el nivel bajo que descendió ocho puntos porcentuales, es decir, pasó de un 21% en el Pre-test a un 13% en el Pos-test, en el nivel de desempeño medio que se incrementó cinco

puntos porcentuales, pasando 74% en el Pre-test a un 79% en el Pos-test y el nivel alto que se incrementó tres puntos porcentuales, pasando de un 5% en el Pre-test a un 8% en el Pos-test.

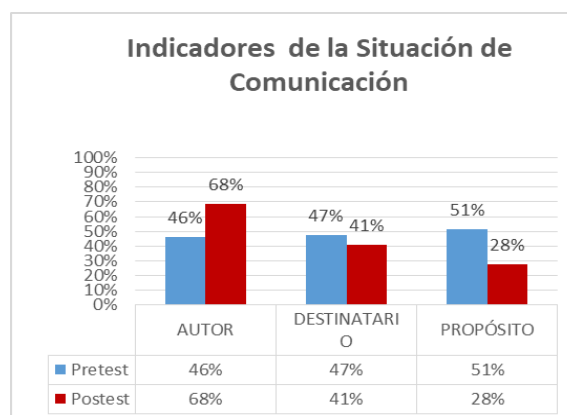
Los resultados observados hasta este momento lo que demuestran es que, en materia general, y en lo que se refiere a la situación de comunicación en particular, aunque los estudiantes no lograron desplazarse a un desempeño alto, sí consiguieron mantenerse en un desempeño medio incrementándolo, probablemente gracias a la adecuada asimilación de algunas de las actividades de la secuencia didáctica referentes a esta dimensión, como la observación en video de la biografía de la escritora Fanny Buitrago que representó para los estudiantes la oportunidad de tener una ilustración más llamativo de la vida de la misma o la lectura de varios tipos de textos como cartas, catálogos, recetas, revistas, periódicos, catálogos y comics entre otros, con el fin de analizar y comparar los distintos propósitos con los que fueron escritos.

A pesar de lo anterior, el hecho de que el nivel de desempeño bajo se haya reducido y el del nivel medio se haya incrementado no anula la necesidad de indagar ¿a qué se debe que el nivel alto no haya aumentado de la forma en la que se esperaría después de la implementación de la secuencia didáctica? La respuesta a este interrogante probablemente está en que no hubo una mejora de porcentajes del Pre-test al Pos-test en dos indicadores de la dimensión, que fue lo que finalmente afectó el desempeño global.

Gráfica 9 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores de la Situación de Comunicación - Grupo 1.



Gráfica 10 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores de la Situación de Comunicación - Grupo 2.



Observando las gráficas en las que están especificados los indicadores que componen la situación de comunicación, se puede percibir que, tanto en el Grupo 1 (Gráfica 9) como en el Grupo 2 (Gráfica 10), se dio un incremento de porcentajes del Pre-test al Pos-test solamente en un indicador que autor, el que se incrementó once puntos porcentuales en el Grupo 1 y veintidós en el Grupo 2, mientras que en los otros dos indicadores, que son destinatario y propósito hubo una importante reducción de porcentajes, especialmente en este último indicador. Todo esto es signo evidente de que, aunque en el Pre-test los estudiantes tenían un nivel de comprensión aceptable del autor, el destinatario y el propósito, posiblemente a causa de sus conocimientos previos, a la hora de la realización del Pos-test, experimentaron una serie de dificultades en el momento de identificar dichos indicadores, las cuales les impidieron elevar el nivel inicial, a excepción del indicador del autor.

Indagando por las posibles causas que no posibilitaron que en el Pos-test los estudiantes mejoraran en los dos indicadores señalados anteriormente, se puede decir que está el hecho de que el trabajo de la situación de comunicación suele estar ligado con un enfoque comunicativo Lomas (2017) y sociocultural Cassany (2006) de la enseñanza del lenguaje, es decir, atendiendo a contextos reales de comunicación, pero resulta, que como a menudo en los colegios la enseñanza del lenguaje “se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento formal del sistema de la lengua, en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (...) en la vida de las personas” (Lomas, 1999, p. 38), normalmente dichos contextos suelen ser poco abordados en las estrategias diseñadas para la lectura de textos que se da en las aulas.

Dicho en términos más específicos, algo que posiblemente influye de manera considerable en el trabajo que se hace con la situación de comunicación en el aula es que se da una separación

entre lo que podrían denominarse como prácticas institucionales de lectura y prácticas sociales de lectura, básicamente porque “la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela de manera fragmentada, en pedacitos no significativos” (Lerner, 2001, p, 49).

En la escuela, los textos son sacados de sus contextos reales de uso, lo que en consecuencia hace que, en diversas ocasiones, tanto a nivel de lectura como de escritura, los estudiantes no entiendan ni tengan claridad sobre lo que ellos u otros escriben, así como por qué y para quien deben escribirlo o ha sido escrito (Soto, 2014), es decir, que no hay claridad ni sobre los destinatarios ni sobre los propósitos, bien sea de la lectura o de la escritura. Todo esto, trasladado a la comprensión de cuentos históricos significa que aunque en el Pre-test los estudiantes no tuvieron grandes dificultades para identificar claramente a los destinatarios de dichos textos y el propósito con el que fueron escritos, a la hora del Pos-test no lograron comprender o establecer la asociación con la realidad en cuenta a estos indicadores se refiere; a los estudiantes les costó entender que los cuentos históricos, como cualquier otro tipo de cuentos, también están dirigidos a personas comunes y corrientes, y así mismo que dichos textos cumplen con propósitos estéticos y comunicativos específicos como entretener. Explicado de forma más precisa se puede decir que las actividades de la secuencia didáctica correspondientes a los indicadores del destinatario y el propósito, que consistieron en la redacción de pequeños cuentos o microcuentos en los que los estudiantes tenían que escribirle a sus compañeros de otros cursos una narración atractiva y entretenida sobre una situación de su vida cotidiana, como por ejemplo el momento de ir al baño, no fueron suficientes ni contundentes para que los estudiantes comprendieran a cabalidad que “todos los textos se escriben para alguien y tienen un propósito” (Castaño, 2014, p. 18).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, si hubo una mejoría en el indicador autor fue posiblemente gracias al impacto de actividades de la secuencia didáctica como el visionado de una entrevista realizada a la escritora Fanny Buitrago, o el ejercicio en el que los estudiantes tuvieron que hacer una serie de dibujos identificando y estableciendo diferencias entre dicha autora y los narradores de sus cuentos. Todo esto fue lo que probablemente condujo a que los estudiantes entendieran que el autor es una persona real y concreta, situada en un espacio geográfico y una cultura definida, que está en contacto con otros individuos reales y concretos.

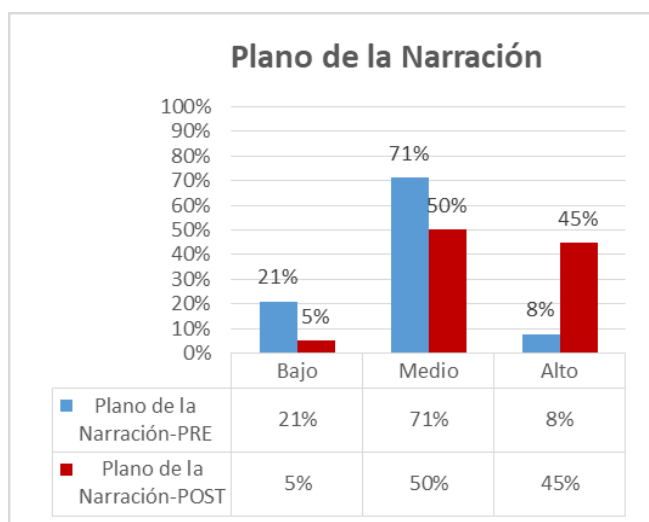
Atendiendo a las palabras de Lerner (2001) se supone que en la escuela debería velarse por la preservación del “sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales” (p. 27); sin embargo, esto es precisamente lo que en muchos casos no se está haciendo ya que sigue predominando un enfoque lingüístico en la enseñanza del lenguaje (Lomas, 1999), que en últimas dificulta que en materia de la situación de comunicación los estudiantes puedan asimilar la idea de que “un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito” (Castaño, 2014, p, 18).

Adicional a lo anterior, es importante decir que superar las dificultades en comprensión lectora, ya no sólo al nivel de la situación de comunicación, sino de un modo general, sería un trabajo en el que deberían estar implicados varios de los actores del sistema educativo, y no solamente los profesores de lenguaje, máximo cuando ya se ha reconocido que “los docentes de áreas diferentes a Lenguaje se han dado cuenta de que las dificultades que los estudiantes presentan en sus materias, tienen mucho que ver con las competencias de lectura” (Sánchez, 2014, p. 18).

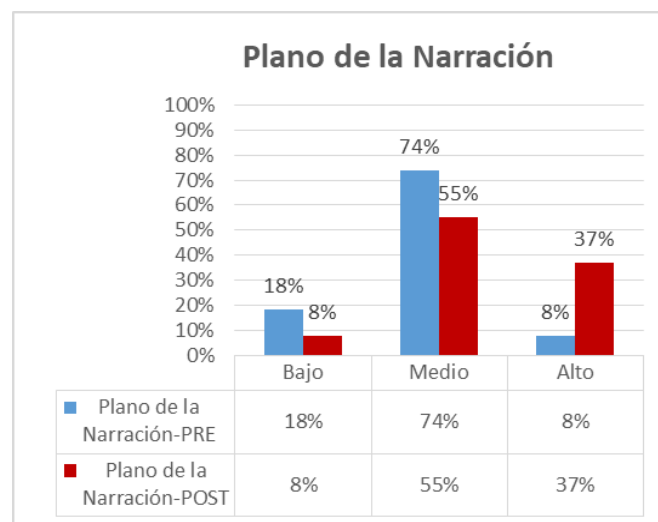
#### 4.1.2.2. Dimensión 2: Plano de la Narración.

A continuación, se da paso al análisis de la segunda dimensión Plano de la narración, comenzando por las gráficas correspondientes a los niveles de desempeño, para pasar luego a las correspondientes a los indicadores.

Gráfica 1 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Narración – Grupo 1.



Gráfica 2 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Narración – Grupo 2.



En primer lugar, en las Gráficas 11 y 12 del Plano del relato, se puede observar cómo los desempeños bajo, medio y alto del Grupo 1 y el Grupo 2 son muy semejantes en cuanto al pre-test y el pos-test. Por una parte, en el Grupo 1 (Gráfica 11) en el nivel de desempeño bajo se presentó una disminución de dieciséis puntos porcentuales, pasando de 21% en el pre-test a un 5% en el pos-test, mientras que, para el mismo nivel, en el Grupo 2 (Gráfica 12), la disminución fue de diez puntos porcentuales, pasando de un 18% en el pre-test a un 8%, lo que implica que hubo un cambio más notorio en el Grupo 1 que en el Grupo 2.

En segundo lugar, en cuanto al nivel de desempeño Medio, en el Grupo 1, se presentó una disminución de diecinueve puntos porcentuales, pasando del 71% en el pre-test al 50% en el pos-



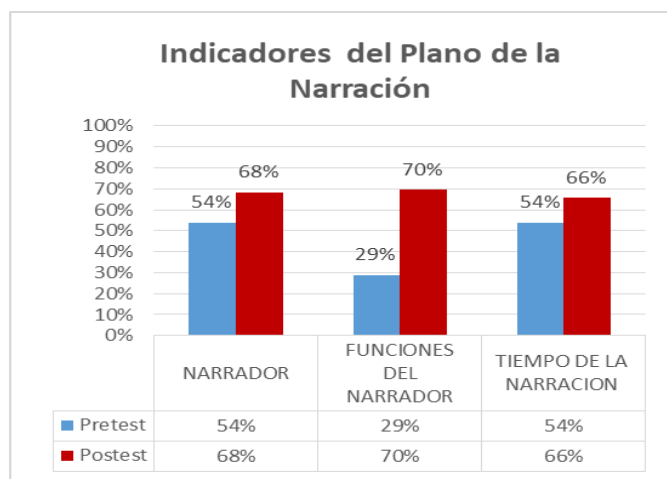
test, mientras que en el Grupo 2, para el mismo nivel, la disminución fue de diecinueve puntos porcentuales, pasando de un 74% en el pre-test a un 55% en el pos-test, lo que significa que esta vez el cambio fue más notorio en el Grupo 2 que en el Grupo 1. Finalmente, en el nivel de desempeño Alto en el Grupo 1 se dio un aumento de treinta y siete puntos porcentuales, pasando de un 8% en el pre-test a un 45% en el pos-test y, en el Grupo 2, un aumento de veintinueve puntos porcentuales, pasando de un 8% en el pre-test a un 37% en el pos-test, lo que significa que hubo una mayor movilización de estudiantes hacia este nivel en el Grupo 1 que en el Grupo 2.

Con base en los resultados observados en las gráficas correspondientes a los niveles de desempeño de la presente dimensión, se puede decir que las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica fueron, muy probablemente, potentes a la hora de lograr que los estudiantes identificaran y se apropiaran de los principales elementos que componen el Plano de la narración, en torno a los cuales, como se verá con más detalle en el análisis de los indicadores, los estudiantes ya tenían algunos conocimientos previos, posiblemente como producto de sus actividades académicas regulares.

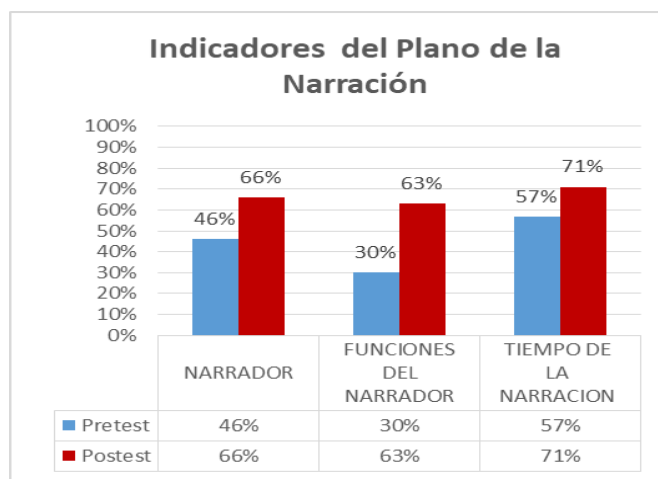
Ahora bien, el hecho de que, de acuerdo con los niveles de desempeño observados en las gráficas anteriores los estudiantes no hayan mejorado en su desempeño bajo y medio, aumentando su desempeño alto, hasta unos niveles relativamente aceptables, no significa que este plano no se deba seguir trabajando con mucha atención en un futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se hace la presentación del análisis de la dimensión a partir de sus tres indicadores: Narrador, Funciones del narrador y Tiempo de la narración.

Gráfica 13 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Narración - Grupo 1.



Gráfica 14 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Narración - Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se venía indicando, de acuerdo con las gráficas de los niveles de desempeño, ahora en las gráficas correspondientes a cada uno de los indicadores se puede confirmar la mejoría que hubo en la dimensión del plano de la narración, muy probablemente, gracias a la adecuada implementación de la Secuencia didáctica.

De este modo, se observa cómo en la Gráfica 13 del Grupo 1, en lo que se refiere al indicador Narrador, se dio un aumento de catorce puntos porcentuales del pre-test, con un 54%, al pos-test, con un 68%; mientras que en la Gráfica 14 del Grupo 2, se observa una mejoría aun mayor representada por un aumento de veinte puntos porcentuales del pre-test con un 46% al pos-test con un 66%. El mismo cambio positivo también se puede observar en el indicador Funciones del Narrador que en el Grupo 1 se incrementó cuarenta y un puntos porcentuales del pre-test con un 29%, al pos-test con un 70%, y en el Grupo 2, treinta y tres puntos porcentuales del pre-test con un 30%, al pos-test con un 63%.

Por su parte, en el indicador Tiempo de la narración, también se registra, aunque menor, un incremento en los porcentajes que van del pre-test al pos-test, siendo de doce puntos porcentuales en el Grupo 1, cuyo pre-test pasó del 54% al 66% en el pos-test y de catorce puntos porcentuales en el Grupo 2, cuyo pre-test pasó del 57% al 71% en el pos-test.

Más allá de los resultados descritos los estudiantes que durante el Pre-test tuvieron un rendimiento medianamente positivo en el indicador del narrador lograron incrementarlo en el Pos-test ya que comprendieron con mucha mayor claridad y precisión en qué medida el narrador no es un ser real sino “una estrategia discursiva inventada por el autor” (Cortés y Bautista, 1999, p. 30).

Siendo más explícitos se puede decir que el avance o la transformación positiva que se dio en el indicador del narrador probablemente esté relacionado con el hecho de que el diseño y la implementación de la secuencia didáctica se tuvo la precaución de trabajar con los estudiantes en la definición, identificación y diferenciación de tres tipos de narradores muy esenciales para la escritura de cualquier cuento como lo son el narrador omnisciente, el narrador protagonista y el narrador testigo Bonilla (2009).

Partiendo de la idea anterior y haciendo nuevamente uso de recursos audiovisuales, se tomó la decisión de proyectar ante los estudiantes hasta tres cortometrajes animados para que pudieran asimilar de una forma diferente, novedosa y más dinámica los conceptos referentes a los tres tipos de narradores mencionados. Así fue como para el caso del narrador omnisciente, quien narra la historia, pero no participa de la misma Bonilla, (2009) se le presentó a los chicos el cortometraje Vincent, en el cual, a través de la voz en off, un narrador que no participa de la historia vista en la pantalla, como sucede con el narrador omnisciente en literatura, cuenta las

peripecias de un niño que sueña con ser como el famoso actor de películas de terror y de misterio Vincent Price. Luego en el caso del narrador protagonista y el narrador testigo se proyectó un cortometraje sin voz en off, para que en un ejercicio de redacción los estudiantes, orientados por el docente, reescribieran en sus cuadernos la historia vista en pantalla, narrándola con estas dos versiones o tipos de narrador, al final lo que se buscaba era que los estudiantes pudieran comparar cómo quedaba la misma historia contada por un narrador testigo y por un narrador protagonista.

Cabe aclarar hasta aquí que una vez estudiados los tres tipos de narradores por medio de los cortometrajes y el dibujo de esquemas (ver Anexo 2), las nociones aprendidas fueron implementadas en el análisis del tipo del narrador de uno de los cuentos históricos Antes de la guerra, de la escritora Fanny Buitrago.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante no perder de vista que aunque el centro de atención de las actividades de la secuencia didáctica fueron los cuentos históricos, muchas de las actividades realizadas giraron alrededor de cuentos pertenecientes a otros subgéneros, como el costumbrista, que por su calidad fueron útiles a la hora de comprender la estructura del cuento en general, y así fue como para las funciones del narrador, específicamente la de ceder la voz a los personajes se diseñó otra actividad que consistió en la relectura del cuento El paraíso de los niños de Naguib Mahfuz (ver anexo 13) que contiene abundantes diálogos, como si de una obra de teatro se tratase, en la que las líneas de diálogo de los diferentes personajes eran repartidas entre varios estudiantes que hacían las veces de intérpretes o actores.

Siguiendo la línea anterior, lo mismo ocurrió con el indicador Tiempo de la narración en el que, gracias a ejercicios consistentes en la identificación de los tiempos verbales presentes en los

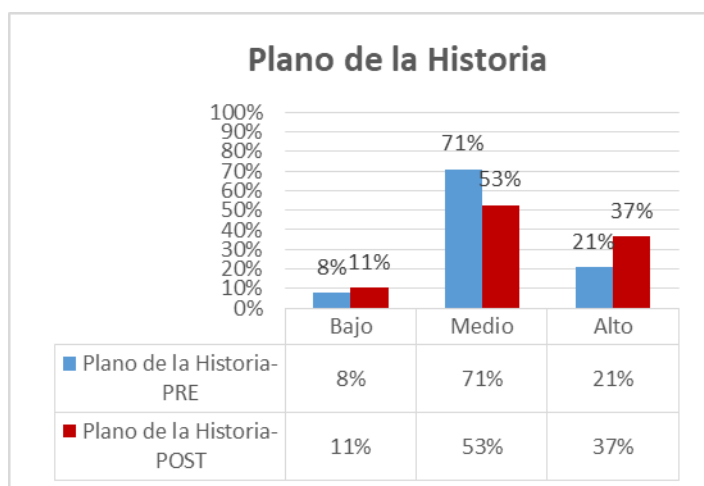
cuentos trabajados durante la secuencia didáctica, los estudiantes consiguieron reconocer si las historias leídas ya habían ocurrido, estaban ocurriendo o iban a ocurrir (Pérez y Roa, 2010).

Finalmente, antes de pasar al análisis de la dimensión del plano de la historia, con respecto al plano del relato hay que destacar cómo una vez más se hace notoria la idea de que ningún proceso de lectura se desarrolla en el vacío, sino que se despliega sobre la base de conocimientos y experiencias previas (Solé, 1996; Rosenblatt, 2002; Cassany, 2006) que son las que en muchos sentidos orientan y le dan sentido a lo leído.

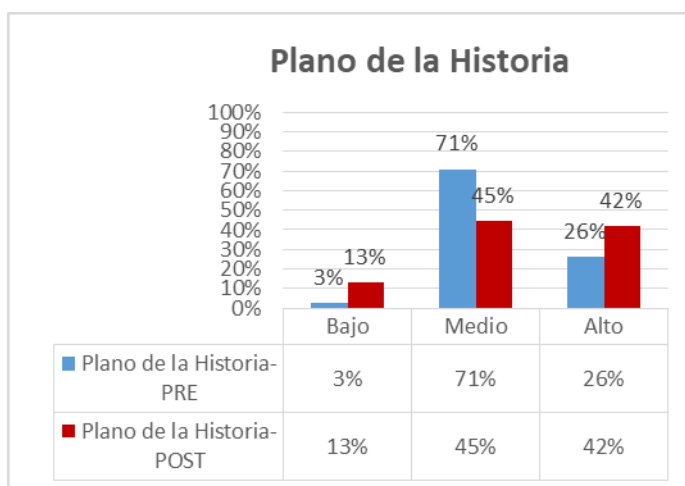
#### 4.1.2.3. Dimensión 3: Plano de la Historia

A continuación, se presentan las gráficas referentes a la dimensión del plano de la historia, primero, de acuerdo con niveles de desempeños y, después, a partir de cada uno de sus indicadores.

Gráfica 15 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Historia – Grupo 1.



Gráfica 16 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el pre-test y el pos-test, en la dimensión Plano de la Historia – Grupo 2.



Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a las gráficas correspondientes a la dimensión del plano de la historia, lo que se puede observar, en términos generales, es que los estudiantes que durante el pre-test se ubicaron en un nivel de desempeño medio, para el pos-test se redistribuyeron entre los niveles bajo y alto, que aumentaron respectivamente. Haciendo una descripción más precisa, de acuerdo con las gráficas, lo que se aprecia en el Grupo 1 (Gráfica 15) es que del pre-test al pos-test se dio un aumento de tres puntos porcentuales en el nivel Bajo, pasando de un 8% en el pre-test a un 11% en el pos-test, mientras que en el Grupo 2 (Gráfica 16) tal aumento fue de diez puntos porcentuales, pasando de un 3% en el pre-test a un 13% en el pos-test, lo que significa una mayor desmejora respecto del Grupo 1, probablemente debido a falencias en la implementación de algunas actividades de la secuencia didáctica como, por ejemplo, la falta de tiempo suficiente durante las clases para el desarrollo efectivo de dichas actividades.

En cuanto al nivel Medio en el pre-test del Grupo 1, se observa una disminución de dieciocho puntos porcentuales, pasando de un 71% a un 58% en el pos-test, mientras que en el nivel Alto se presentó un aumento de dieciséis puntos porcentuales, pasando de 21% en el pre-test a 37% en el pos-test. Por su parte, en el nivel medio del Grupo 2, se observa una disminución de veintiséis puntos porcentuales, pasando de un 71% en el pre-test a un 45% en el pos-test, mientras que en el nivel Alto se presentó un aumento de dieciséis puntos porcentuales, pasando de un 26% en el pre-test a un 42% en el pos-test.

Lo que los anteriores resultados revelan es que, a pesar de haber tenido dificultades en la comprensión de algunos aspectos del plano de la historia en el que se habla de “todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional” (Cortés y Bautista, 1999, p. 31), lo cierto es que los estudiantes finalmente

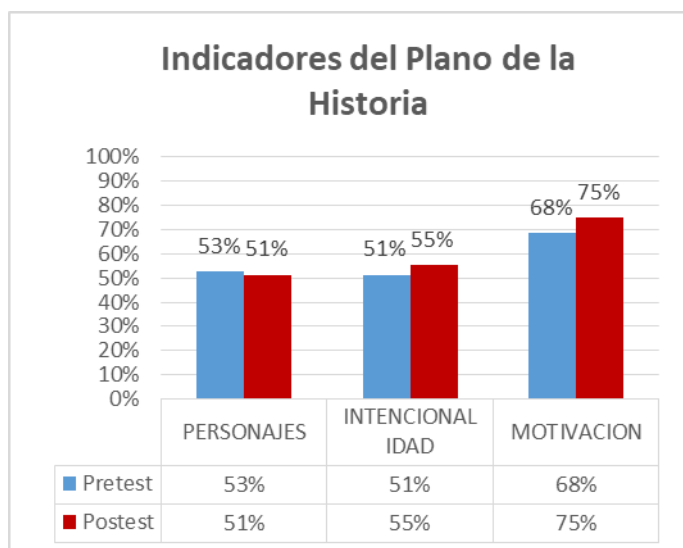
tuvieron un desenvolvimiento adecuado en dicha dimensión, reconociendo muchos de sus elementos. Estos resultados probablemente se deban a que algunos de los cuentos trabajados en la secuencia didáctica como *Antes de la guerra* y *¡Ahí vienen los soldados!* se encuentran relacionados con temas de la historia de la isla, como las acciones del gobierno nacional que tradicionalmente han sido vistas por los nativos como contrarias a sus intereses, y son protagonizados por personajes con fuertes rasgos costumbristas, relacionados directamente con la cultura de la región, lo que implica que hubo una mayor cercanía con el contexto habitual en el que se desenvuelven los estudiantes, lo cual, muy probablemente, en la mayoría de los casos, posibilita una mejor comprensión de los textos, a la vez que facilita “una mayor comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales en los cuales éstas se desenvuelven” (Rosenblatt, 2002, p. 23).

En efecto, el hecho de que los cuentos trabajados en este proyecto abordaran temáticas históricas sobre la región insular conllevó a que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se diseñaran actividades teniendo como punto de referencia documentales sobre la isla, sus habitantes y su cultura, lo cual, por ende, hizo posible que los estudiantes contaran con más elementos para enriquecer y mejorar su comprensión sobre lo leído e, incluso, ir más allá. Todo esto lo que indica es que por medio de la lectura de los cuentos mencionados y otros se logró que entre los estudiantes se generaran pequeños espacios para la discusión y la indagación en torno a temas sociales, políticos y culturales, haciendo del ejercicio de la literatura algo más que una actividad reducida a análisis gramaticales y lingüísticos, y convirtiéndolo, más bien, en todo un ejercicio de exploración como aquel que es objeto de estudio por parte de Rosenblatt (2002) quien a modo de ejemplo plantea que

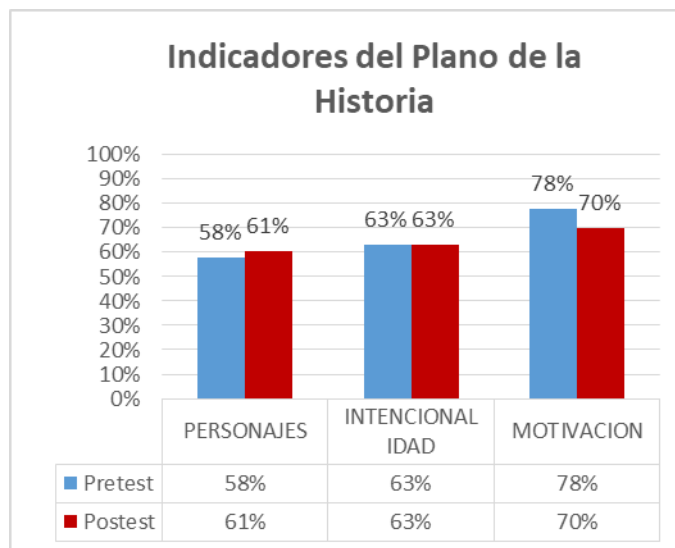
Es casi imposible tratar en forma vital una novela o un drama, o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar a partir del contexto de alguna filosofía social, (ya que) la literatura también abarca temas que son de especial interés para el historiador, el economista y el sociólogo (Rosenblatt, 2002, p. 42-44).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, a continuación, se pasa a analizar con más detalle los indicadores de la presente dimensión.

Gráfica 17 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Historia - Grupo 1.



Gráfica 18 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano de la Historia - Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En las gráficas del plano de la historia, que muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en el pre-test y el pos-test, de acuerdo con los indicadores, se refleja con mayor claridad de qué forma éstos sí presentaron una relativa mejoría o, por lo menos, un buen desenvolvimiento en la comprensión de este plano a pesar de que tuvieron ciertas dificultades, como queda evidenciado en la disminución de algunos porcentajes en el indicador Personajes, para el Grupo 1 (Gráfica 17) y en el de Motivación para el Grupo 2 (Gráfica 18).



Para dar cuenta efectiva de lo anterior, basta con observar los resultados del Grupo 1 (Gráfica 17) y reconocer, que aunque se presentó una leve disminución de porcentajes del pre-test al pos-test, pasando de una 53% a un 51% en el indicador Personajes, en contraste se dio un aumento en los otros dos indicadores que son Intencionalidad, que pasó del 51%, en el pre-test, al 55% en el pos-test, aumentando cuatro puntos porcentuales, y Motivación, que pasó de un 68%, en el pre-test, a un 75% en el pos-test, aumentando trece puntos porcentuales.

Por su parte, en el Grupo 2 (Gráfica 18) se dio un aumento de tres puntos porcentual en el indicador personajes, que pasó de un 58%, en el Pre-test, a un 61% en el Pos-test, mientras que en el indicador intencionalidad los estudiantes permanecieron estables con un 63%, tanto en el Pre-test como en el Pos-test, quedando, finalmente, el indicador motivación como el único en el que se dio la mayor disminución de porcentajes del Pre-test al Pos-test, ya que pasó de un 78% a un 70%.

En términos más concretos, a la luz de los resultados descritos se puede decir que si no se registraron avances ni en el indicador personajes del grupo 1 ni en el de motivación del grupo 2 se debe probablemente a la insuficiencia conceptual y práctica de los docentes, a la hora de trabajar dichos indicadores. Así en el caso del grupo 1 es posible que el docente a cargo se haya concentrado demasiado en actividades de tipo pregunta respuesta, es decir cuestionarios sobre los personajes, que por enfocarse en una lectura netamente literal poco o nada facilitaron la indagación y el análisis de las características psicológicas y emocionales de los personajes, que eran las más primordiales para que los estudiantes progresaran realmente en su comprensión a fondo más allá de las descripciones de su aspecto físico. Siguiendo con la lógica de la explicación anterior se puede decir que en el indicador de la motivación del grupo 2 es probable que se haya

dado una situación similar a la descrita para el indicador personajes del grupo 1, lo que significa que a la hora de trabajar la motivación el docente a cargo no tuvo la suficiente claridad conceptual para llevar a los estudiantes más allá del nivel de lo literal, ayudándolos a comprender que la motivación tiene que ver con aquello que se esconde o está detrás de las acciones de los personajes.

Ligado a lo anterior se debe resaltar que en contraste con las innovaciones de las actividades planteadas en el plano de la narración, es probable que el avance tan irregular en el plano de la historia se deba a la implementación de actividades cada vez más repetitivas y menos dinámicas, que no estuvieron debidamente ajustadas a los propósitos de la secuencia didáctica en su conjunto sino que se limitaron a rellenar un espacio de trabajo, como cuando se proyectó un documental sobre la isla de San Andrés para trabajar la motivación de los personajes de los cuentos y que probablemente fue más un momento que sirvió para dispersar la atención de los estudiantes sin centrarse propiamente en el tema a tratar. En dichas actividades también es posible que los docentes implicados hayan hecho, de forma inconsciente, constantes alusiones a conceptos narrativos y lingüísticos sobre los que no tenían el dominio necesario.

A partir de todo lo expuesto hasta aquí se puede plantear que lo poco que se logró avanzar en los indicadores de esta dimensión probablemente se debe más a una cuestión intuitiva que a unos conocimientos previos claros.

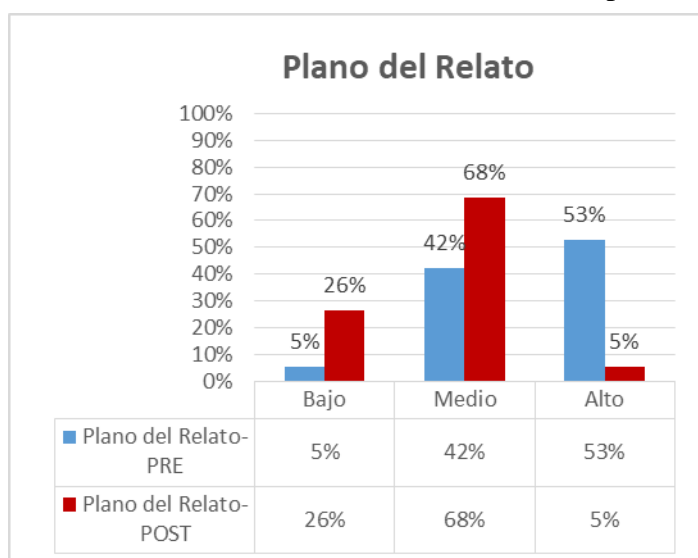
Partiendo de lo anterior, se insiste en que, como lo demuestran las gráficas 17 y 18, si se presentó un desempeño adecuado de los estudiantes en la presente dimensión, tanto en el pre-test, en el que son muy evidentes la presencia de conocimientos previos, como en el pos-test, en especial el del Grupo 1, posiblemente, gracias al hecho de que en el diseño de la secuencia

didáctica se eligieron textos con historias propias de la isla, asociados al contexto de los estudiantes, siguiendo la idea de que “en especial para el lector adolescente, el deseo de comprenderse a sí mismo y de aprender sobre la gente, brinda una importante vía hacia la literatura” (Rosenblatt, 2002, p,79).

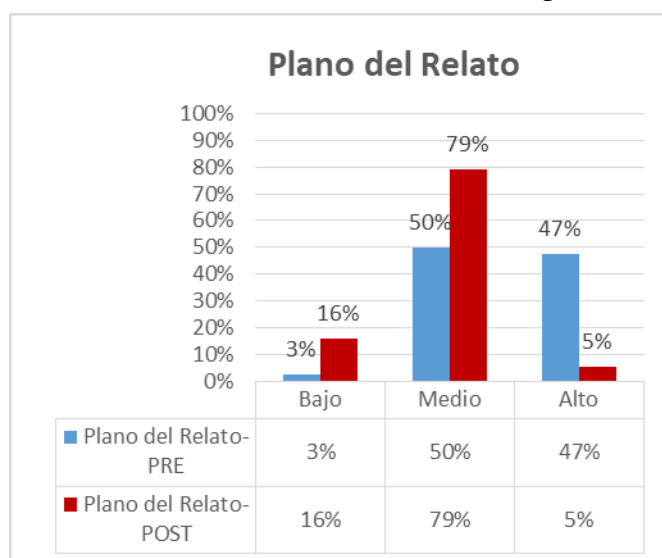
Para complementar la idea anterior, vale añadir que la forma en la que fue diseñada la secuencia didáctica, también contribuyó en gran medida a los buenos desempeños de los estudiantes en los indicadores del presente plano, básicamente porque en dicho diseño se aplicó la concepción de competencia comunicativa en la enseñanza del lenguaje (Lomas, 1999; 2014), en la que el contexto comunicativo adquiere gran relevancia frente a los aspectos formales y lingüísticos.

#### 4.1.2.4. Dimensión 4: Plano del Relato.

Gráfica 19 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el Pre-test y el Pos-test, en la dimensión Plano del Relato – Grupo 1.



Gráfica 20 Comparativo de la movilidad en el desempeño, entre el Pre-test y el Pos-test, en la dimensión Plano del Relato – Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En lo referente a los resultados obtenidos en la dimensión correspondiente al plano del relato, básicamente lo primero que hay que decir, al observar las gráficas en las que se muestran los niveles de desempeño, es que de forma un tanto semejante a lo ocurrido en la dimensión de la situación de comunicación, para este caso, tanto en el Grupo 1 (Gráfica 19), como en el Grupo 2 (Gráfica 20), del pre-test al pos-test, se presentó una importante movilización de estudiantes hacia el nivel Medio, lo cual afectó notablemente los resultados para el pos-test en el nivel de desempeño Alto.

Siendo más específicos, lo que se aprecia en la gráfica del Grupo 1 es que del pre-test al pos-test, en el nivel bajo, hubo un aumento de veintiún puntos porcentuales, pasando del 5% en el primer caso al 26% en el segundo y, así mismo, un aumento de dieciséis puntos porcentuales en el nivel medio, en el que se pasó de un 42% en el pre-test a un 68% en el pos-test, mientras que se dio una reducción de cuarenta y ocho puntos porcentuales en el desempeño Alto, que pasó del 53% en el pre-test al 5% en el pos-test.

En contraste con el caso del Grupo 2, se puede hablar de una mejoría, aunque muy leve respecto del Grupo 1, ya que en cuanto al nivel de desempeño bajo el incremento fue un poco menor, siendo de trece punto porcentuales, pasando de un 3% en el pre-test a un 16% en el pos-test, mientras que en el nivel de desempeño Medio hubo un mayor aumento de veintinueve puntos porcentuales, pasando del 50% en el pre-test a un 79% en el pos-test, a la vez que en el nivel de desempeño Alto, se presentó una reducción de cuarenta y dos puntos porcentuales, pasando del 47% en el pre-test al 5% en el pos-test.

De este modo, viendo los resultados anteriores, y aunque como ya se señaló hubo cierta mejoría del Grupo 2 respecto del Grupo 1, posiblemente, como resultado de una mejor implementación de la secuencia didáctica, lo cierto es que hay que reconocer que en comparación

con los resultados obtenidos en las dimensiones del plano de la narración y el plano de la historia, los resultados del Pos-test en el plano del relato para los dos grupos son muy precarios, demostrando la poca eficacia de la secuencia didáctica para mejorar los niveles de comprensión que los estudiantes tuvieron de este último plano.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario comenzar reconociendo que una de las primeras causas de las cuales las transformaciones del plano del relato fueron tan negativas, se debe probablemente al nivel tan elevado alcanzado en éste por los estudiantes, durante el Pre-test de los dos grupos, pero principalmente los del grupo 1, ello constituye un problema en el sentido de que pudo haber sido un motivo por el cual los docentes investigadores, durante el diseño de la secuencia didáctica no fueron cuidadosos en la elaboración de unas actividades claras y precisas en torno a cada uno de los indicadores que componen este plano. De la misma forma durante la implementación de la secuencia didáctica los docentes no fueron capaces, o no tuvieron la precaución, de ir haciendo los ajustes y mejoras necesarias a medida que constataban que el trabajo con los estudiantes en cuanto al plano no era el más adecuado y eficiente.

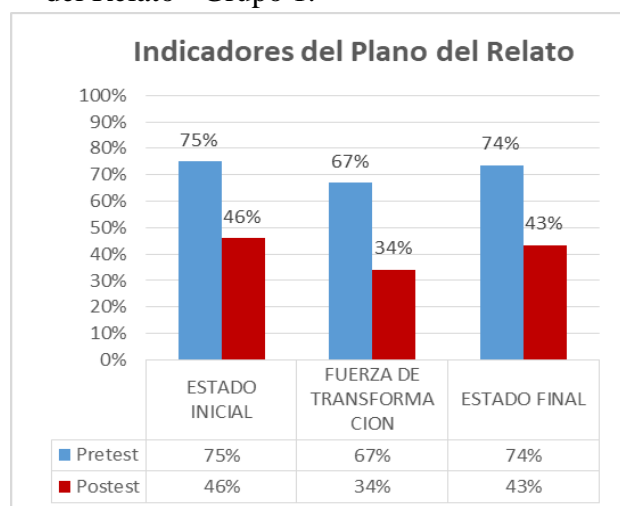
Ahora bien, indagando con mayor profundidad sobre las posibles causas de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en el plano del relato y por qué durante la secuencia didáctica fue tan difícil avanzar en éste, es muy importante tener en cuenta que se considera que en la escuela muchas veces, desde la propia área de lengua castellana, ha sido muy habitual y reiterativo “trabajar textos narrativos con estructura ternaria en un orden secuencial” (Gallego y Pérez, 2017, p, 64) sin introducir mayores variaciones, lo que implica que acostumbrados a una estructura o modelo de análisis (Cortés y Bautista, 1999) narrativo tradicional de principio, nudo y desenlace probablemente los estudiantes de la institución normalmente no han sido lo suficientemente preparados, por los docentes de Español, para asimilar la idea de una estructura

ternaria en la que se pasan a emplear conceptos como estado inicial, fuerza de transformación y estado final, que les pueden resultar un tanto sofisticados y confusos a los chicos.

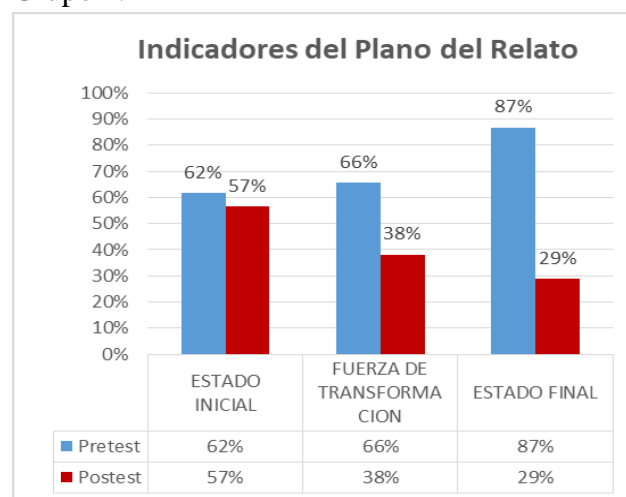
Teniendo claridad sobre lo anterior, y como se analizará mejor a continuación, se puede sostener que entender a cabalidad el plano del relato ya no sólo implica para los estudiantes identificar con claridad la figura del narrador (cosa que ya lograron hacer en el plano de la narración) sino, principalmente, poder dar cuenta de la forma en la que dicho narrador le cuenta a un narratorio las cosas que suceden en la historia, bien sea en primera o tercera persona, así como desde el principio o desde el final (Cortés y Bautista, 1999), lo que, vale decir, se relaciona directamente con el hecho de que los estudiantes tienen que tener claridad sobre la superestructura del texto narrativo, tipo cuento, en la que priman los elementos narrativos sobre los descriptivos, explicativos, expositivos y argumentativos (SERCE, 2009; Solé, 1996; Lomas, 1999). Todo esto, lo que indica es que posiblemente en la secuencia didáctica hicieron falta más actividades en lo referente a la identificación de las tipologías textuales y las diferencias específicas que éstas guardan entre sí, para luego poder hacer un mayor énfasis en la superestructura del cuento.

Partiendo de lo anterior a continuación se presenta un análisis más detallado de los planos de esta dimensión de acuerdo con sus indicadores.

Gráfica 3 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano del Relato - Grupo 1.



Gráfica 4 Comparativo de los resultados, del pre-test y pos-test, en los indicadores del Plano del Relato - Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

Observando la Gráfica 21 y la Gráfica 22, correspondientes a los Grupos 1 y 2, respectivamente, es evidente que del Pre-test al Pos-test no hubo avance de porcentajes en ninguno de los indicadores que componen la dimensión Plano del Relato. En efecto, queda claramente patente que de todas las cuatro dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica ésta fue la que presentó mayores dificultades y, por ende, aquella en la que las actividades propuestas para la secuencia didáctica parecen haber tenido un impacto mucho menor, producto de un diseño insuficiente e incompleto, totalmente alejado de los propósitos establecidos al iniciar el proyecto.

En el sentido anterior, y hablado de un modo más específico una de las causas por las que probablemente este plano se vio tan afectado está en un manejo inadecuado, por una parte, del concepto de tipologías textuales (Solé, 1996; Lomas, 1999) y por otra de la idea misma de superestructura (Solé, 1996) lo que implica que los estudiantes no comprendieron a cabalidad lo que significa que existen diferentes tipos de textos que atienden a su vez a diferentes superestructuras o estructuras globales que son las que los caracterizan, permitiendo que sean asimilados por los lectores de diferentes modos (Solé, 1998). En este sentido es que se puede decir que la precariedad de unas actividades de la secuencia didáctica demasiado limitadas, organizadas de forma acelerada y llenas de constantes imprecisiones conceptuales probablemente fueron las que tuvieron mucho que ver con el hecho de que los estudiantes nunca llegaron a comprender que, a diferencia de los textos descriptivos o expositivos, por regla general, los textos narrativos, y en este caso específico el cuento el cuento histórico “presupone un desarrollo cronológico (...) que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación /acción/resolución/estado final” (Solé,

1996, p, 85-86). Todo esto es señal de que las nociones de estado inicial, fuerza de transformación y estado final, que probablemente los estudiantes entendieron de forma intuitiva en el Pre-test no fueron asimiladas de manera adecuada en el transcurso de la secuencia didáctica, sino solamente abordadas de manera rápida y poco consistente.

De este modo el Post-test reveló que, por una parte, a los estudiantes se les dificulta identificar lo que se denomina estado inicial, en tanto que aquel estado en el que el protagonista de la historia “puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento” (Cortés y Bautista, 1999, p. 38) y lo que se entiende como un estado final que sería el opuesto al estado inicial. En ese mismo sentido, no logran comprender con claridad que una historia “se define por la transformación de estados, por fuerzas de transformación que modifican los estados” (Cortés y Bautista, 1999, p. 37).

Adicional a lo anterior, y aunque durante el transcurso de la secuencia didáctica los estudiantes desarrollaron algunos ejercicios de escritura, como, por ejemplo, cuando trabajaron los tipos de narradores, lo cierto es que, en la secuencia didáctica, en general, pero especialmente en el plano del relato, probablemente hicieron falta muchas más actividades que involucraran la producción escrita. Esto significa que por sus características posiblemente el plano del relato, habría necesitado que los estudiantes desarrollaran múltiples ejercicios y dinámicas relacionadas con la estructura del cuento y sus divisiones y no solamente unos pocos ejercicios de inferencias a partir de la observación de secuencias de imágenes de cuentos, o de la lectura de segmentos del principio, el medio o el final de alguna situación típica de un cuento, que fue lo que los estudiantes alcanzaron a realizar poco antes de que se diera por concluida la fase de desarrollo de la secuencia didáctica.



De este modo se puede determinar que probablemente fue debido a una insuficiente fundamentación teórica de los docentes investigadores, así como unas actividades realizadas de forma rápida y al agotamiento de los estudiantes como resultados de verse sometidos a actividades cada vez más repetitivas o monótonas lo que influyó que no se dieran avances en el plano del relato.

## **4.2. Análisis cualitativo**

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de la información, con base en las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes durante la implementación de la Secuencia Didáctica (SD). Para esto se tomaron como referencia los datos registrados en el diario de campo (DC), elaborado por cada docente. Se referencian así tres momentos en cuanto a la intervención: planeación, desarrollo y evaluación, ejecutados durante 8 sesiones que dieron un total aproximado de 34 clases de una hora cada una, estableciéndose para dicho análisis las siguientes categorías que surgieron del acuerdo establecido por los integrantes del grupo de la Maestría en Educación de San Andrés Isla: descripción, autoevaluación, percepción, adaptación, asertividad, continuidad y autopercepción.

Se aclara que primero se presentará el análisis del docente 1 del grupo 1 y luego el análisis del docente 2 del grupo 2, dicho análisis será realizado en primera persona.

### **4.2.1. Fase de planeación**

En esta fase se llevó a cabo la Sesión 1, la cual correspondió a cinco clases con una intensidad de una hora, distribuidas en cinco días de la semana.

#### ***4.2.1.1. Docente 1***

Teniendo claro que según (Camps citada por Pérez y Roa, 1995) la fase de preparación o planeación “es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir” (p. 61), puedo empezar por afirmar que la categoría que más predominó en la composición de mi diario de campo durante las primeras etapas fue la de Descripción, entendida como la acción de contar las actividades que se desarrollaron durante las clases, un ejemplo de esto se puede observar cuando planteo:

Para iniciar la actividad se convocó a los estudiantes a efectuar una reflexión a partir de la lectura de un pasaje bíblico sacado del libro del Éxodo. Al elegir a un estudiante varios de sus compañeros se brindan con entusiasmo para hacer el mismo ejercicio (DC, Sesión 1, Clase 1).

O también cuando en otro momento describo: “en medio de sus intervenciones algunos estudiantes pierden la disciplina inicial, pero luego logro reorientarlos, retomando el rumbo de la socialización”. (DC, Sesión 1, Clase 2).

Ahora bien, aunque la Descripción fue la categoría predominante al principio del análisis del diario de campo, debo resaltar que pueden tomarse como punto de emergencia para la categoría de Adaptación cuando escribo que:

Enseguida se pasa a tratar el tema del contrato didáctico. Les explico a los estudiantes la idea del contrato mientras los reúno en grupos de cuatro. Los grupos trabajan durante varios minutos y finalmente algunos estudiantes leen en voz alta las que ellos consideran que deberían ser las normas a seguir durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica. (DC, Sesión 1, Clase 2).

El contrato didáctico constituye un momento de Adaptación ya que como se definió ésta consiste en modificaciones que el profesor hace a sus actividades de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo, y resulta que precisamente el mencionado contrato es una estrategia

empleada para brindarle a los estudiantes el espacio para establecer las normas de disciplina que se seguirán durante la secuencia didáctica, que rompe con los modelos tradicionales de enseñanza en los que es el docente es el que impone las reglas.

A pesar de la alusión a la adaptación, y como ya lo apunté al principio de este subcapítulo, los párrafos de la categoría Descripción, son los que se repiten de forma muy constante a lo largo de las primeras dos clases e incluso la tercera, lo cual hace que me preocupe al no identificar la presencia de otras categorías que me hubieran permitido tener una mirada diferente del trabajo realizado en el aula inicialmente.

De todos modos, al avanzar en la implementación de la Secuencia veo cómo logra emerger de forma muy discreta la categoría de Percepción, al empezar a hacer apreciaciones un poco más enfocadas en la subjetividad de los estudiantes como se revela cuando escribo que “en cada una de las intervenciones que hacen, observo que en los estudiantes hay conciencia y comprensión de lo que dicen, sus palabras logran transmitir una visión personal de la isla” (DC, Sesión 1, Clase 3), en este texto de alguna forma ya estoy evidenciando que estoy haciendo mención de lo que creo que piensan y sienten mis estudiantes, asumiendo que éstos son conscientes de las afirmaciones que hacen y que comprenden lo que esto significa a la hora de forjarse una visión personal de un contexto social como el isleño.

Evidencias de la presencia de la categoría de Percepción también se dan en otros apartes del diario como cuando expreso que “entre los estudiantes y yo hay un diálogo permanente, ellos se ven interesados por el tema tratado, aunque con bastante murmullo en el ambiente” (DC, Sesión 1, Clase 4) o cuando escribo que “al terminar la lectura hago la respectiva socialización. En esta ocasión los estudiantes participan con cierta regularidad, unos con más interés y entusiasmo que otros” (DC, Sesión 1, Clase 4). Claramente lo que puedo decir es que en cada una de las

percepciones aquí descritas estoy tratando de indagar por el interés con el que los estudiantes se están involucrando en las actividades planteadas de la Secuencia Didáctica.

En la misma clase, específicamente al principio, también veo con gran interés cómo surge la categoría de Autopercepción cuando escribo:

Al llegar al salón de clase observo con frustración y cierto grado de impotencia que nuevamente éste se encuentra muy sucio y desordenado lo cual me hace tomarme un tiempo vital para el avance en la implementación de la Secuencia Didáctica, mientras le ordeno a los estudiantes que organicen todo (DC, Sesión 1, Clase 4).

Según la definición establecida la autopercepción tiene que ver con sentimientos, pensamientos y emociones que le genera al profesor su propia actuación, que es lo que justamente se ve reflejado aquí, es decir una frustración creciente por una situación que se ha venido reiterando por lo menos desde la segunda clase, en la que empecé a notar que siempre al llegar al salón no encontraba a los estudiantes en una actitud para el estudio, sino dispersos por el aula y algunos por el corredor, como si al finalizar la clase anterior no hubiesen estado con ningún docente que los orientase y los dejase organizados. Todo hizo surgir en mí la idea de que, a pesar de estar informados tanto mis compañeros docentes como los directivos, acerca de la implementación de la secuencia didáctica, en la Institución educativa realmente no había una disposición para colaborar con la realización del proyecto.

Hablando de prácticas y enfoques tradicionales dentro del aula también vale la pena analizar cómo cuando digo que “mientras le ordeno a los estudiantes que organicen todo” (DC, Sesión 1, Clase 4) está entrando también en juego la categoría de la Asertividad que según lo establecido tiene que ver con el manejo adecuado a las situaciones conflictivas que se presentan en el aula. El

ordenarles a los estudiantes que organicen el salón implica que todavía por aquel momento estaba envuelto en ciertas prácticas tradicionales que me impedían romper ciertas barreras.

#### **4.2.1.2. Docente 2**

En la construcción de mi diario de campo veo entusiasmo y muchas expectativas de los estudiantes en el desarrollo de las clases, en la participación y construcción de nuevos saberes, que se reflejan en la importancia que para ellos tienen las tradiciones orales, las costumbres y la historia. Para mí, verlos hablar de estos temas con sus conocimientos previos es una motivación, y veo que les produce un interés muy significativo y emocionante. A través de estas observaciones puedo decir que las categorías que predominan en esta fase fueron la percepción y la descripción.

Entendiéndose como Percepción lo que el maestro cree que piensan y sienten sus estudiantes, esta categoría la relaciono cuando escribo que

Los alumnos reflejan concentración e interés por el texto bíblico, con un tiempo prudente para que lean el pasaje, se le dice, que el que quiera hacer su comentario sobre lo que nos dice la lectura, debe levantar la mano. (DC, Sesión 1, Clase 1).

Otro momento donde se refleja esta categoría es cuando

Percibo en los estudiantes una gran motivación e interés de participación en expresar sus ideas sobre las problemáticas que ellos escuchan y viven a diario, desde sus comunidades; como relacionan la situación del pasaje bíblico con la situación actual que vive nuestro departamento (DC, Sesión 1, Clase 1).

Otro ejemplo de ello lo observo cuando anoto

En estas apreciaciones se nota en los estudiantes que ellos también se intranquilizan por la imagen de nuestra isla, entonces yo les digo ¿Qué es San

Andrés para mí? Según lo que hemos expresado, formemos la respuesta según lo que tienen escrito (DC, Sesión 1, Clase 3).

Otro motivo por el cual puedo decir que las categorías más constantes fueron la Percepción y la Descripción, es que a partir de éstas todo el tiempo estoy describiendo las formas en las que durante las clases yo explicaba cómo era algo, por ejemplo, una situación, una idea completa, un sentimiento, de una manera detallada y ordenada, o cuando los estudiantes manifestaban algún sentimiento o idea como por ejemplo cuando escribo que

Voluntariamente cada estudiante fue leyendo su tarea y expresaron conceptos muy lindos de sus apreciaciones y el sentir de su isla; algunos decían es el lugar más importante, es donde yo vivo, es donde vive mi familia, aquí nací y estoy creciendo, también por los animales que tiene, las plantas y árboles naturales (DC, Sesión 1, Clase 3).

De todas formas, aunque la descripción y la percepción son las categorías más predominantes también surgen otras como el asertividad, la adaptación, la autoevaluación y la autopercepción.

La asertividad, que hace alusión al manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula la veo cuando escribo que

Los jóvenes al ubicarse en sus puestos forman mucha indisciplina y mucho ruido, por este desorden les llamó la atención bastante fuerte, para que se ordenen y sigamos con el desarrollo de la actividad, después de hacer un llamado de atención al silencio y al orden los estudiantes se ubican y damos comienzo en firme a la actividad (DC, Sesión 1, Clase 1).

La otra categoría que se relaciona es la adaptación, que son las modificaciones que el maestro les hace a sus actividades, de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo, cuando anoto que

Con los estudiantes realizamos un enlace para hablar del contrato didáctico, para tener más claro el concepto se hace la pregunta ¿Qué es un contrato didáctico? Los estudiantes aportan sus conceptos previos al significado que se busca, teniendo en cuenta la reflexión hecha a la situación anterior, los aportes fueron concurrenciosos y expresados voluntariamente por los estudiantes que quisieron participar (DC, Sesión 1, Clase 1).

La categoría de la autoevaluación, que es la valoración que realiza el maestro en su propio quehacer, la observo cuando escribo que “los estudiantes contentos con la actividad manifiestan que les gustó la clase, y que realicemos otras así, divertidas y sobre la isla”. (DC, Sesión 1, Clase 3). Finalmente, la autopercepción, que expresa sentimientos, pensamientos y emociones que le genera al profesor su propia actuación la noto al escribir que

“al llegar al salón de clase los estudiantes ya se encontraban en el, acto que me asombro, ya que es un salón con unas características de indisciplina muy fuerte, unos cuantos estaban de pie, pero muy rápidamente se ubicaron en sus puestos. Buenos días se les dijo, todos contestaron y se colocaron de pie, hicimos la oración de la mañana, llamamos por lista y enseguida empecé la clase” (DC, Sesión 1, Clase 4).

Antes de continuar, para mi es necesario dejar claro que a través de lo escrito hasta este momento, gracias a las categorías, y basándome en lo que describiré a continuación, a la hora de analizar el diario de campo fue importante darme cuenta de un hecho importante gracias a los aportes de Schön (1998) quien hace ver que “a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo” (p. 66), lo cual influye mucho en la forma en la que uno puede percibir y explicar su propio trabajo.

#### **4.2.2. Fase de desarrollo**

En esta fase, que conforma el grueso de la Secuencia Didáctica, estando constituida por cinco largas sesiones, siguió predominando la categoría de Descripción, sin embargo, poco a poco se fueron presentando con mayor frecuencia otras categorías como las de percepción y autoevaluación, dando lugar a distintas observaciones y análisis como los presentados a continuación.

##### ***4.2.2.1. Docente 1***

Por un lado, a partir de las categorías de descripción, pero en especial la de percepción, en la que se hace referencia a lo que el docente cree que piensan y sienten los estudiantes, puedo observar que en la mayoría de los casos mi interacción con los estudiantes se dio de una forma amena y dinámica, con gran entusiasmo para ellos y para mí, como cuando afirmo que

Los estudiantes siguen participando de una forma muy activa y entusiasta opinando sobre los contenidos y temáticas planteadas o insinuadas en el texto; se habla sobre sus personajes, acciones, etc. Los estudiantes demuestran una notable afinidad con la temática social del cuento, que trata sobre el despojo de tierras a una comunidad aborigen (DC, Sesión 2, Clase 1).

O cuando escribo que

Sigo tratando que los análisis del cuento mantengan una relación con el contexto local, lo cual sigue generando una gran actividad e inquietud entre los estudiantes quienes intentan enriquecer la interpretación con sus propias observaciones y experiencias (DC, Sesión 2, Clase 5).



En términos concretos, teniendo en cuenta lo reflejado por las categorías mencionadas debo decir que lo que se deduce de allí coincide con los planteamientos de Rosenblatt (2002) cuando en alusión al tema de la enseñanza de la literatura sugiere que hay que desarrollar clases en las que se debe “generar una atmósfera de intercambio informal y amistoso, (...) donde el principal criterio no debe ser que sus juicios estén a la altura de las tradiciones críticas, sino, más bien, que las ideas y reacciones que exprese sean genuinas”(p.95).

Por lo tanto lo que más me preocupaba en las clases de la secuencia didáctica, no era solamente que hubiese precisión conceptual sino que, guiando por la idea de que “nuestra acción es siempre la expresión de lo que somos, lo que conocemos como personalidad o carácter en la lengua de cada día, más que un *habitus*” (Perrenoud, 2007, p. 38) se estableciera con los estudiantes una mayor empatía de la que tradicionalmente se establece a la hora de abordar ciertos temas referentes al lenguaje y en este caso la literatura, ya que entendí que en materia de literatura, a la hora de analizar una obra lo más conveniente es que “Maestros y alumnos tienen que estar suficientemente relajados para enfrentar lo que en verdad sucedió mientras interpretaban la página impresa” (Rosenblatt, 2002).

Los anteriores esfuerzos por crear un ambiente más ameno en las clases también aplican para el caso de la categoría de adaptación que hace alusión a las modificaciones que el profesor hace a sus actividades de acuerdo con las necesidades que percibe en el grupo, como cuando

dada la cantidad de estudiantes que hablan al mismo tiempo se hace difícil seguir un orden en la actividad en determinado momento, sin embargo, en medio del bullicio algunos de los estudiantes muy atentos responden a las interrogantes planteadas, demostrando que sí estuvieron atentos al video de la clase anterior (DC, Sesión 2, Clase 3).

Paralelo a todo lo anterior, que resulta muy positivo, también es cierto, a partir del análisis de mis prácticas pedagógicas en relación con la implementación de la secuencia didáctica, que hubo diversos momentos de dificultad en las clases confirmándome con ello que “los profesores se ven enfrentados a dilemas cada vez más numerosos que responden al desfase entre los programas y el nivel, los intereses y los proyectos de los alumnos” (Perrenoud, 2007, p. 52).

Específicamente como lo percibo a partir de la categoría de Continuidad al apuntar que “como suele suceder los estudiantes se reúnen en medio de una considerable agitación y bullicio, que dificulta el inicio de la actividad” (DC, Sesión 4, Clase 2). o con la categoría de Autopercepción en la que expreso que

El bullicio es impresionante, sin embargo, me toca proseguir con la actividad hasta lograr reorganizar a los estudiantes. Continúo con la lectura del cuento ¡Ahí vienen los soldados! del autor raizal Juan Ramírez. La mayoría de los estudiantes atienden a mis palabras, sin embargo, el bullicio persiste a intervalos (DC, Sesión 6, Clase 2).

No siempre la disposición de los estudiantes para trabajar y atender a las clases fue la mejor, sino que hubo diversos momentos que representaron un reto para mi quehacer como docente.

Pero no se trata sólo de un tema de mal comportamiento e indisciplina, sino que lo que yo observé desde las categorías anteriores se puede entender como un reflejo de aquella realidad de la escuela, de la que habla Lerner (2001) cuando plantea que “la escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar, que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes” (p. 47). Los anteriores señalamientos de Lerner (2001) también los pude ver manifestados cuando por ejemplo a partir de la categoría de Descripción, escribo que

dada la reiterada escases de tiempo se les solicita a los estudiantes que si tocan el timbre de cambio de clase se le pedirá un permiso al profesor de la siguiente clase, para poder continuar con la actividad, la cual consiste en la observación de un video sobre Fanny Buitrago (DC, Sesión 2, Clase 2).

y sobre todo cuando con base a la Autopercepción hago ver que

durante los dos días anteriores fue muy difícil avanzar, por una parte, debido a la poca disposición de los estudiantes; hay desmotivación, cansancio, interés en otras cosas, y por otra una Secuencia Didáctica implementada a las carreras, con pocas oportunidades de un desarrollo previo. (DC, Sesión 6, Clase 2).

Lo cual implica que efectivamente “una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, a falta de tiempo o de pertinencia” (Perrenoud, 2007, 78).

#### **4.2.2.2. Docente 2**

En el desarrollo de esta fase mis observaciones fueron muy sencillas, surgiendo muchos interrogantes sin hallar algunas veces la respuesta. Pero al avanzar en el desarrollo de las actividades de la Secuencia Didáctica veo cómo emergen las categorías que me ayudan a realizar nuevas apreciaciones. Lo anterior lo puedo vivenciar cuando por medio de la categoría de Percepción escribo que

en este instante puedo observar que sin decirles que se ubicaran en sus puestos de una manera lineal y cuadrículada, los estudiantes buscaron su propio confort y bienestar para acomodarse en esas sillas duras, rígidas y poder tener una lectura comprensiva placentera (DC, Sesión 2, Clase 2).

En general, en el transcurso de la Secuencia Didáctica predominan la descripción y la percepción ya que constantemente doy una mirada a lo que observo en mis estudiantes, así, otro

ejemplo de la categoría de percepción lo puede notar cuando escribo que “al realizar la actividad del cuadro, pude observar y percibir en los estudiantes, que se ubicaban muy fácilmente en la situación de comunicación en sus tres aspectos”. (DC, Sesión 2, Clase 1), o cuando “observo la intencionalidad que le dan los estudiantes a la actividad de la situación de comunicación, manifestando con sus actitudes de participación, atención al goce del desarrollo de la actividad de la SC”. (DC, Sesión 2, Clase 1).

Es necesario decir que lo importante de todo este análisis que se hace cuando se desarrolla la Secuencia Didáctica, es la percepción que se llega a tener de uno mismo y de los estudiantes en su hacer, lo cual se ve reflejado en el entusiasmo y en el dinamismo con el que se llevan a cabo las actividades. Todo esto es signo de que probablemente la preparación de los profesionales, y de profesionales que aspiran a ser reflexivos, no sólo debería darse en lo teórico, sino que también debería darse en conjunción con lo práctico como lo explica Schön (1992) cuando escribe que “la preparación de profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción” (p. 10).

Teniendo en cuenta todo lo anterior puedo decir que, en este análisis de mis prácticas reflexivas, lo que he logrado observar es un cierto interés de mis estudiantes por evocar los conceptos previos a través de sus saberes ancestrales, especialmente con relación a la situación de comunicación, a través de la comprensión lectora, punto central de las actividades planeadas para desarrollar la Secuencia Didáctica.

El hecho de que las categorías más contantes y homogéneas sean las de la descripción y la percepción me lleva a pensar que tal vez debí establecer otras formas menos tradicionales, para el mejoramiento y el cambio en el proceso lector, siendo consciente de la idea según la cual “los

profesionales están llamados a realizar tareas para las que no han sido educados” (Schön, 1998, p. 25).

### **4.2.3. Fase de evaluación**

A continuación, para finalizar, se presentan las reflexiones elaboradas a partir de la fase de evaluación, compuesta por una sesión de dos clases.

#### ***4.2.3.1. Docente 1***

Durante esta fase, a pesar de ser muy corta, también veo que se da la emergencia de tres categorías muy importantes como son las de la Percepción y la Descripción, pero en especial la de la Autopercepción.

A través de cada una de las categorías mencionadas puedo observar que finalmente mi trabajo en el aula, gracias a la implementación de la secuencia didáctica y a la interacción permanente con los estudiantes, fue cada vez más autoconsciente como, por ejemplo, cuando ante la presentación de una obra de teatro que hacen los estudiantes emerge la categoría de Autopercepción al escribir que

Al poco tiempo de haber iniciado la actividad me doy cuenta de que tanto para mí como para los estudiantes ésta resulta ser una experiencia divertida, y no una actividad muy difícil de realizar como lo llegué a pensar en un primer momento, aunque también reconozco que en algunos aspectos como el vestuario, la escenografía o los diálogos faltó un poco más de preparación y claridad, por lo que los cuentos no quedaron representados exactamente de la forma en la que yo lo hubiera deseado ( DC, Sesión 8, Clase 2).

Esto intuyo que tiene mucha relación con las afirmaciones de la Perrenoud (2007) en las que éste sostiene que

De la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos (p.39).

En consecuencia, puedo decir que la secuencia didáctica me permitió ir más allá del ámbito académico, haciéndome cuestionamientos acerca de mi labor y su efecto sobre los demás y sobre mí mismo, reconociendo que no siempre los resultados son los que uno espera, pero que no por ello se debe renunciar a seguir adelante.

De este modo comprendí, como lo expreso con la categoría de Percepción, en la que escribo que “observo que los estudiantes están tranquilos e incluso contentos de haber participado en un proyecto como el que se les planteó y que se encuentran a la expectativa frente al pos-test” (DC, Sesión 8, Clase 1) que para lograr una verdadera práctica reflexiva se debe entender que ésta “supone una postura, una forma de identidad o un habitus” Perrenoud (2007, p. 13).

Adicional a lo anterior, también es indispensable reconocer que la importancia de una buena práctica reflexiva radica en que por medio de esta podemos percatarnos de que nuestro aprendizaje como docentes no es un aprendizaje cerrado, sino un “aprendizaje sobre la marcha, mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de utilizarlos en la práctica se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes y, al mismo tiempo, más flexibles” Perrenoud (2007, p. 85) es decir un aprendizaje que veo manifestado en una categoría como la de Percepción, cuando a partir de ésta apunto que

“A pesar de todo, en general, aprecio que los estudiantes han asimilado los elementos más característicos de los cuentos leídos en la secuencia didáctica y que

éstos son los que tratan de escenificar ante sus demás compañeros, con un resultado aceptable, a partir de cual puedo decir que efectivamente, si se la sabe asumir, la literatura puede llegar a ser un vehículo muy eficaz en la formación de un estudiante y su motivación hacia el aprendizaje” (DC, Sesión 8, Clase 2).

#### **4.2.3.2. Docente 2**

En esta fase mi diario de campo muestra que predominaron las categorías de descripción y autopercepción, lo cual me llevó a reconocer que finalmente “cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de «practicar» su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas” (Schön, 1998, p. 65). Lo anterior lo aprecio cuando al emerger nuevamente la categoría de Autopercepción hago ver que entre los estudiantes y yo

generamos un espacio de dialogo donde expresamos algunos puntos de vista positivos y negativos que se generaron sobre lo aprendido a lo largo de todo el proceso, reconociendo que durante la Secuencia Didáctica se dieron algunas situaciones irritantes por factores de indisciplina y de algunas conductas irregulares. (DC, Sesión 8, Clase 1).

Lo anterior también tiene que ver con el hecho de que durante esta sesión los estudiantes aceptamos que

al iniciar las clases en algunas ocasiones se perdía tiempo ya que el salón lo encontrábamos bastante desordenado, las horas de las clases coincidían con una temporada de mucho calor, también otros factores como algunas actividades externas institucionales interrumpían la secuencia de las actividades, y hasta el mismo estado anímico de los estudiantes y el maestro fueron un factor (DC, Sesión 8, Clase 2).

Finalmente reconociendo a partir de la autopercepción que

personalmente la Secuencia Didáctica fue una actividad que me gusto y que disfrute y goce con mis estudiantes, siendo muy productiva, con todas las actividades que realizábamos, resaltando experiencias y recuerdos para contar y disfrutar en el salón, sin importar los momentos de infortunios siendo una experiencia positiva de mucha enseñanza y retroalimentación, en el aprendizaje de la comprensión lectora de texto narrativo-cuento histórico (DC, Sesión 8, Clase 2).

Considero siguiendo a Schön (1998) que efectivamente “cuando un profesional se da cuenta de los marcos en los que se desenvuelve, también se da cuenta de la posibilidad de vías alternativas de encuadrar la realidad de su práctica” (p.271), lo cual me ofrece nuevas perspectivas para seguir innovando a futuro en mi trabajo con los estudiantes.



## 5. Conclusiones

En este capítulo, como producto del desarrollo de la presente investigación, a través de la cual se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de cuentos históricos, de estudiantes de ciencias sociales, de octavo grado, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de San Andrés Isla, se plantean una serie de conclusiones consignadas a continuación:

En términos generales se puede afirmar que, de acuerdo con los resultados arrojados en el Post-test, la implementación de la secuencia didáctica no produjo todas las transformaciones positivas esperadas para cada una de las cuatro dimensiones seleccionadas para trabajar la comprensión lectora de cuentos históricos, es decir la situación de comunicación, el plano de la narración, el plano de la historia y el plano de relato, lo que en consecuencia no permite aceptar la hipótesis de trabajo sino la hipótesis nula, lo que a su vez significa que: La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejoró la comprensión de cuentos históricos, de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de la Isla de San Andrés.

Por una parte, hablando en términos específicos, en el Pre-test de la situación de comunicación los estudiantes no mostraron mayores dificultades a la hora de tener que identificar al autor de un cuento histórico como una persona real, situada en un espacio concreto y así mismo ocurrió con los indicadores del destinatario y el propósito de éste tipo de cuentos.

Por otra parte, en cuanto al plano de la narración los estudiantes también demostraron un grado de competencia aceptable en la identificación de un narrador para los cuentos históricos, así como el tiempo de la narración, a excepción del indicador de las funciones del narrador, en el

que sí presentaron un bajo desempeño, al no tener claro el momento en el que éste cede su voz a los personajes.

Finalmente en lo que se refiere al plano de la historia, compuesto por los indicadores del personaje, la intencionalidad y la motivación, y al plano del relato, conformado por los indicadores estado inicial, fuerza de transformación y estado final, los estudiantes también demostraron un nivel de comprensión relativamente bueno, al lograr identificar los distintos elementos que intervienen en cada uno de dichos indicadores como las características físicas y psicológicas de los personajes que intervienen en los cuentos históricos, o la transformación que estos personajes pueden sufrir a la largo de los relatos.

Teniendo en cuenta lo anterior, partiendo de la idea de Fitzgerald (1991) según la cual un número considerable de infantes posee una idea de “la estructura del cuento a una edad muy temprana (quizás ya a los cuatro años), y de que el conocimiento de las estructuras cuentísticas se torna más rico y más elaborado a medida que los chicos crecen” (p. 31), los resultados observados en el Pre-test llevan a plantear que los estudiantes participantes del presente proyecto ya disponían de una serie de conocimientos previos más o menos claros en las cuatro dimensiones seleccionadas para trabajar la comprensión lectora de cuentos históricos, que probablemente no fueron lo suficientemente aprovechados en el diseño de una secuencia didáctica que finalmente sí les permitiera generar unos mayores avances en dichas dimensiones, a la hora de presentar el Pos-test.

Para profundizar en los planteamientos anteriores se puede decir que probablemente fue justamente debido al análisis insuficiente de los resultados reflejados en el Pre-test que muchas de las actividades diseñadas para la secuencia didáctica no estuvieron enfocadas en los aspectos de la comprensión lectora de cuentos históricos en los que los estudiantes se mostraron menos

competentes durante el Pre-test. En efecto, entre las posibles falencias que se pueden señalar está el hecho de que a la hora de planear algunas actividades de la secuencia didáctica no se tuvo muy en cuenta el uso de mediaciones y recursos como salidas de campo para visitar lugares históricos de la isla, mencionados en los cuentos trabajados, o el empleo de esquemas más detallados y precisos con explicaciones acerca del cuento y su estructura, haciendo un énfasis específico en el cuento histórico, que posiblemente hubiesen ayudado a los estudiantes a reforzar mucho más los conocimientos previos que ya tenían.

Ahora bien, a pesar de lo explicado hasta aquí, a la hora de hablar del Pos-test lo cierto es que, aunque en los resultados arrojados por éste quedó demostrado que posiblemente un número determinado de las actividades desarrolladas para la secuencia didáctica no fueron lo suficientemente contundentes como para generar avances en todas las dimensiones seleccionadas para trabajar la comprensión lectora de cuentos históricos, ello no impidió que los estudiantes sí tuvieran transformaciones favorables en por lo menos dos de dichas dimensiones, como lo fueron el plano de la narración y de la historia respectivamente, ya que por una parte los estudiantes sí lograron reforzar sus competencias a la hora de identificar los tipos de narradores que pueden intervenir en un cuento histórico así como sus funciones, y por otra comprendieron mejor las características emocionales y psicológicas, así como las motivaciones que pueden caracterizar a los personajes de éste tipo de cuentos.

Por lo tanto, lo que demuestra el Pos-test es que el mayor problema de los estudiantes participantes en esta investigación, en cuanto a la comprensión de cuentos históricos, se encuentra específicamente en la dimensión de la situación de comunicación y en la del plano del relato en la que no hubo ningún tipo de transformación positiva.

De acuerdo con lo anterior se aclara que los bajos desempeños en las dos dimensiones mencionadas, pero especialmente en la del plano del relato, posiblemente no sólo se deban a la implementación de una secuencia didáctica con algunas actividades poco ajustadas, que no fueron replanteadas en el momento oportuno o por la incapacidad de los docentes investigadores de llevar a cabo procesos efectivos de conceptualización de algunos de los elementos trabajados, sino que probablemente también estén relacionados con el hecho de que tradicionalmente a la hora de enseñar este plano, en muchas instituciones educativas prima el esquema clásico de principio, nudo y desenlace por encima de un esquema más actual como el de la historia básica, que divide la estructura de un cuento en estado inicial, fuerza de transformación y estado final (Cortés y Bautista, 1999).

Llegados a este punto, teniendo en cuenta las pocas transformaciones positivas en la comprensión de cuentos históricos es necesario reconocer que por haber sido desarrollada por docentes del área de ciencias sociales, probablemente hubiese sido muy importante que para el diseño de la presente investigación y la implementación de la secuencia didáctica no sólo se hubiese partido de un enfoque comunicativo, sino que también se hubiese tenido en cuenta un enfoque sociocultural, ya que éste posiblemente habría permitido comprender con un mayor grado de claridad que más allá del dominio de aspectos lingüísticos y psicolingüísticos, la comprensión de un texto, en este caso de un cuento histórico, también depende en gran medida del hecho de que tanto “el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social” (Cassany, 2006, p. 33).

De esta manera, tomando como base todo lo anterior, se puede decir que finalmente lo que revelan los resultados de la presente investigación es que, en términos generales, el desarrollo de unas buenas capacidades de comprensión lectora en la escuela, continua viéndose obstaculizado

por múltiples dificultades, entre ellas el hecho de que se dice que “los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella” (Lerner, 2001, p.27), lo que implica que hay una separación permanente entre prácticas sociales de lectura y prácticas institucionales o escolares de lectura, lo cual se ve manifestado a menudo en la incapacidad de muchos docentes, tanto de lenguaje como de otras áreas, de orientar a sus estudiantes hacia situaciones reales de comunicación en las que la lectura adquiera para éstos un sentido auténtico, más allá de la decodificación y la sonorización.

Lo anterior conecta perfectamente con el hecho de que todavía, a pesar de la creciente cantidad de investigaciones y estudios dedicados a analizar y proponer estrategias para mejorar la comprensión lectora, en muchas instituciones educativas se sigue sin entender que leer es una actividad guiada por propósitos, y que éstos no pueden quedar al margen de la escuela (Lerner, 2001), sino que deben integrarse a ella.

En consecuencia, gracias a las prácticas reflexivas también se entendió que comprometerse con el mejoramiento de la comprensión lectora a través de actividades como la implementación de una secuencia didáctica, no sólo implica capacitación en términos conceptuales sino que tiene que ver principalmente con toda una labor de análisis y autorreflexión, no sólo en torno a las prácticas de lectura de los demás, sino también a las propias, lo que a su vez se traduce en analizar el propio ejercicio pedagógico y didáctico en torno al lenguaje.

De modo que finalmente la experiencia y los datos ofrecidos en la presente investigación representan un aporte para seguir indagando sobre la actividad de la comprensión lectora, en este caso de cuentos históricos, y las vías más adecuadas para fomentarla haciendo frente a las

crecientes complejidades de un sistema de enseñanza cada vez más sujeto a las demandas de innovación de la sociedad contemporánea.

## 6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados y hallazgos de la presente investigación y ratificando con ello la importancia de promover la comprensión lectora, en la medida que ésta le brinda al ser humano la posibilidad de tener una mejor vida tanto a nivel individual como social, brindándole la posibilidad de tener una visión más integral y objetiva de sí mismo, a continuación se hacen una serie de recomendaciones que se consideran pertinentes para continuar indagando en los procesos de comprensión lectora y los modos de incidir en su avance.

En primer lugar, debido a los resultados del Pos-test, y dadas las insuficiencias presentadas en el diseño de la secuencia didáctica para la comprensión de cuentos históricos se sugiere que en próximas investigaciones se tenga muy presente la importancia de analizar de forma más precisa y detallada los resultados del Pre-test, teniendo en cuenta que existe la posibilidad de que el nivel de conocimientos previos de los estudiantes sea mejor de lo que normalmente se espera, todo esto con el fin de poder realizar a tiempo los ajustes necesarios para conseguir que las actividades implementadas posteriormente sí logren generar el impacto requerido para producir transformaciones positivas en la comprensión de los estudiantes al finalizar el proceso.

Teniendo claro lo anterior, ya en términos generales, se sugiere que los miembros de las diferentes comunidades académicas de las respectivas instituciones educativas trabajen más arduamente, desde un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje, es decir en el acercamiento de las prácticas sociales de lectura y las prácticas institucionales o escolares de lectura, reconociendo sus diferencias y comprendiendo que no siempre que en la escuela se habla de lectura y de la promoción de su comprensión se está necesariamente hablando de una lectura adecuada, ya que por una parte puede que en realidad se esté haciendo referencia a meros

ejercicios de decodificación y por otra, tal vez, se trate de una lectura descontextualizada y fragmentada y por lo tanto sin un propósito claro.

Vinculado a lo anterior, se recomienda hacer un trabajo más consciente e intensivo en torno a las tipologías textuales, lo cual puede replicarse en una mejor comprensión de la situación de comunicación de los textos, en la medida que implica analizar con detalle elementos esenciales en la configuración de los mismos y de su sentido dentro de una comunidad de lectores.

Adicional a lo planteado hasta aquí, se sugiere promover con mayor decisión y organización la transversalización y articulación de los proyectos de promoción de la comprensión lectora, partiendo de la idea de que el lenguaje es uno de los pilares básicos para la adquisición del conocimiento, no sólo en la asignatura de español, como se considera habitualmente, sino también en cualquier otra asignatura, lo que significa una mayor participación del resto de docentes en actividades para promover la comprensión lectora.

En la misma medida, y aunque en muchas ocasiones se diga que el texto narrativo suele ser el más trabajado en la escuela, desde los primeros grados, dado que en los niveles superiores aún se siguen presentando algunas dificultades en cuanto a la comprensión de este tipo de textos, se sugiere continuar incentivando su lectura por medio de la implementación de secuencias didácticas, en este caso basadas en la lectura de cuentos históricos, que además de brindar una experiencia estética con el lenguaje ofrecen la oportunidad de un acercamiento interdisciplinar entre la asignatura de español y la asignatura de ciencias sociales al tener que ver con un tema tan importante como lo es el de la historia, bien sea local, nacional o internacional. En este mismo sentido es válido recalcar que el abordaje de dichos cuentos tendrá que hacerse a la luz de nuevas propuestas narratológicas, en contraposición a las que tradicionalmente han sido promovidas en la escuela, y que además se deberá tener en cuenta no sólo un enfoque comunicativo sino también



un enfoque sociocultural, que permita abordar algunos aspectos sociales y contextuales propios de los cuentos históricos.

Finalmente, se recomienda hacer un trabajo más sincero y riguroso en cuanto a las prácticas de enseñanza reflexivas se refiere, teniendo en cuenta que sin estas difícilmente será posible introducir modificaciones paulatinas en el quehacer docente, que repercutan directamente sobre la forma en la que se concibe y se enseña el lenguaje.

## 7. Bibliografía

- Álvarez, G. G. (1984). *Manual de crítica literaria*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Bautista Cabrera, Á., & Cortés Tique, J. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Cali: Universidad del Valle: Colección Impronta.
- Bonilla Rojas, B. (2009). *El arte del cuento: reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas*. Bogotá, D.C.: Trilce Editores.
- Buitrago, F. (1976). *Bahía sonora*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Camargo Martínez, Z., Caro Lopera, M. Á., & Uribe Álvarez, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura No 5*, 21-28.
- Carlino Cantis, P. C., & Santana Muniz, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda Garcés, R., & Tabares Henao, A. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Castaño Lora, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco.
- Cortazar, J. (2010). El hijo del vampiro. En J. Cortazar, *Cuentos completos I* (págs. 31-34). Madrid: Alfaguara.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Duque Serna, M. P., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje: el proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica* 9 (2), 30-57.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido, *Lecturas sobre lecturas* 3 (págs. 31-37). México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fitzgerald, J. (1991). Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas. En K. M. Denise, *El texto narrativo: estrategias para su comprensión* (págs. 15-42). Buenos Aires: Aique.
- Gilabert Juan, J. (2004). *Los mejores relatos históricos*. Bogotá: Alfaguara.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras)* (págs. 13-28). México D.F.: Siglo XXI editores, S.A.
- Guerra Narváez, D. Pinzón Taborda, L. (2014) Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Harste, J. C., & Burke, C. L. (1982). Predictibilidad: un universal en lecto-escritura. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y*

escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras) (págs. 50-67).

México D.F.: Siglo XXI editores S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGRAW-HILL.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.

ICFES. (29 de 8 de 2018). ICFES, MEJOR SABER. Obtenido de ICFES, MEJOR SABER: <http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario/P>

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Lomas, C. (1999). *¿Cómo enseñar a hacer cosas con palabras? Vol. I: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Madrid: Santillana.

Lucio A., R. (2010). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4 (8-9), 38-56.

McGinitie, W. H., María, K., & Kimmel, S. (1982). El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras)* (págs. 29-49). México D.F.: Siglo XXI editores S.A.

Mejía Alvarado, G. S. (2013). *Dificultades de Comprensión Lectora en los alumnos de Séptimo y Octavo grado de Educación Básica del Instituto Oficial Primero de Mayo de 1954*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional - Centro Regional para el Fomento del Libro en América

Latina y el Caribe CERLALC. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento"*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional - CERLALC.

Ministerio de Educación. (29 de 8 de 2018). MINEDUCACIÓN. Obtenido de

MINEDUCACIÓN: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

Neira Bejarano, L. S. (2017). *Hábitos de lectura en estudiantes de ciclo 6 (grado 11) de la jornada nocturna del colegio distrital León de Greiff*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás de Aquino.

Ojeda Franco, M. (2011). Desde otro punto de vista. En S. Londoño Acevedo, M. Riaño Alonso, L. Franco Rincón, J. Torres Pardo, & F. Silva, *Colombia cuenta: quinto concurso nacional de cuento RCN-Ministerio de Educación Nacional, Manuel Mejía Vallejo* (págs. 31-33). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Palacio Machado, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, Sede Samaria, de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.: Kimpres Ltda.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.

- Ramírez Dawkins, J. (1996b). *Short Stories/Cuentos Cortos The Soldier Dem De Come and/The Mango Tree/El Palo de mango y ¡Ahí vienen los soldados!* Santiago de Cali: Consorcio Artes Gráficas Univalle.
- Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 15 (72).
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras)* (págs. 296-320). México D.F.: Siglo XXI editores S.A.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. (V. Schussheim, Trad.) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Salamanca Díaz, O. P. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio villamar, sede a, jornada tarde*. Bogotá: Universidad Libre.
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

V., A. M., & Duarte Pacheco, Á. Y. (2014). *Saber hacer en el aula. Estrategias metodológicas para implementar los Estándares y desarrollar conceptos en la práctica escolar*. Bogotá: Asesorías Académicas Milton Ochoa - Centro de Investigación y Formación para la Educación Superior, CEINFES.

Vielma Vielma, E., & Luz Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: paralelismos en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (M. M. Rotger, Trad.) Buenos Aires: La Pleyade.

## Anexos

### Anexo 1 Consentimiento informado



Universidad  
Tecnológica  
de Pereira

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA SAGRADA FAMILIA



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del/la estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “El cuento histórico como estrategia para la comprensión de textos en ciencias sociales, en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de la Sagrada Familia, de San Andrés Isla” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, centrada en la comprensión de cuentos históricos, en los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa Sagrada Familia, de San Andrés Isla.

Justificación de la Investigación: en vista de las diferentes problemáticas que afectan las concepciones y los procesos de comprensión lectora de los estudiantes como por ejemplo la lectura “mecánica” o un enfoque exclusivo en la decodificación de letras (Cassany, 2009), la presente investigación ha sido diseñada con el objetivo de ofrecer, a través de la lectura de cuentos de históricos la posibilidad de modificar los esquemas bajo los cuales los educandos desarrollan sus procesos de lectura.

En términos más concretos, lo que fundamenta gran parte de esta investigación es el hecho de que a través de la misma se le brinda a los estudiantes la posibilidad de que, desde un área como las Ciencias Sociales, logren mejorar sus niveles de comprensión lectora ya no a partir del abordaje de textos expositivos e informativos, sino a través de cuentos (Lozano, 2014).

Procedimientos: para el desarrollo de la presente investigación se empleará un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo Pre-Test/Post-Test. Lo anterior significa que, para proponer estrategias de mejoramiento de la comprensión lectora de cuentos históricos de los estudiantes, a través de una Secuencia Didáctica, primero se estudiarán las situaciones iniciales de los mismos frente al tema, para luego pasar a la aplicación de las respectivas estrategias de mejoramiento. Finalmente se aplicará un Pos-test a partir del cual se analizarán los cambios o progresos observados en los estudiantes, después de implementada la Secuencia Didáctica.



**Beneficios:** uno de los beneficios que ofrece esta investigación consiste en que a partir de la misma no sólo se planea desarrollar una Secuencia Didáctica que genere una transformación de los modos en los que tradicionalmente se ha entendido la lectura en la escuela y que en consecuencia mejore los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, sino que al mismo tiempo se pretende que tal mejoría incremente significativamente los niveles de interpretación y de capacidad crítica que los mismos tienen sobre distintos aspectos y fenómenos históricos y culturales. Por lo tanto, este es un proyecto que, enfocado en el mejoramiento de una competencia lingüística, como lo es la lectura, pero partiendo desde las Ciencias Sociales, ofrece una doble vía de desarrollo, es decir en lo que se refiere a un enfoque comunicativo por una parte y a un enfoque sociocultural por otra.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, éstos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** en caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas, en cualquier momento puede contactar a Robert Corpus Sanzo al celular 3012368244 y a Norelis Orellano Figueroa al celular 3164978734, investigadores.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en permitir la participación del/la estudiante \_\_\_\_\_ en la investigación. Se firma en la ciudad de San Andrés Isla a los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2018.

---

Nombre del informante  
Cédula:

---

Nombre del informante  
Cédula:

---

Nombre del testigo (Padre de familia o acudiente)  
Cédula:

## Anexo 2 Secuencia Didáctica

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

### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Ciencias Sociales
- **Nombre del docente:** Robert Philip Corpus Sanzo y Norelis Esther Orellano Figueroa
- **Grupo o grupos:** Octavo C (2017) - Octavo C (2018)
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b></p> <p>San Andrés: lleva un cuento a las tablas.</p> <p>Se ha programado la realización de una obra de teatro, basada en la adaptación de un cuento histórico sobre la isla de San Andrés, que será presentada a estudiantes de grados inferiores.</p>
<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la comprensión lectora de cuentos históricos, por medio de una secuencia didáctica de carácter comunicativo, enfocada en el análisis de la estructura de diferentes cuentos históricos referentes al archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.</li> </ul> <p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de elementos de la situación de comunicación a partir de la cual se configura un cuento histórico como son el autor, el propósito y el destinatario.</li> <li>- Identificar la superestructura y los elementos que conforman un cuento histórico.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</b></p> <p style="text-align: center;">❖ <b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p>

- Identifica y establece diferencias entre los distintos tipos de textos.
- Comprende la situación de comunicación en la que surge un texto narrativo, analizando su autor, el propósito con el que fue escrito y el destinatario.
- Reconoce los planos de la narración, la historia y el relato en cuentos históricos relacionados con las islas de San Andrés.

#### ❖ **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- Señala las diferencias entre distintos tipos de textos.
- Recolecta información de distintas fuentes.
- Se ejercita en la escritura de textos narrativos.
- Lee y analiza cuentos, así como otros tipos de textos.
- Reconoce elementos del plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.

#### ❖ **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Comprende la importancia social de la literatura.
- Demuestra interés por el género de ficción histórica a través de lectura de cuentos.
- Valora la voz de narradores populares.
- Valora las costumbres de la cultura local.
- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.
- Respeta la opinión de sus compañeros a pesar de sus diferencias.

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

- Lecturas de diferentes textos.
- Trabajo individual y cooperativo.
- Diálogos sobre hechos históricos.
- Representaciones individuales y grupales.
- Dramas.
- Elaboración de mapas.
- Ubicación de personajes y sucesos en el tiempo.

- Uso de las TIC en la presentación de ficción histórica.

**SESIÓN No 1:  
PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA Y TRABAJO CON  
TIPOLOGÍAS TEXTUALES**

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Establecer junto con los estudiantes el contrato didáctico, acordando los objetivos de aprendizaje, las actividades, las responsabilidades, las formas de evaluación, las normas de convivencia, entre otros aspectos, para lograr su motivación y compromiso en el desarrollo de la secuencia didáctica.

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

**INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

Conozco y caracterizo producciones literarias de la isla de San Andrés.

**CONTENIDO CONCEPTUAL**

- Identifica y establece diferencias entre los distintos tipos de textos.

**CONTENIDO PROCEDIMENTAL:**

- Señala las diferencias entre distintos tipos de textos.
- Recolecta información de distintas fuentes.

**CONTENIDOS ACTITUDINALES:**

- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.

**CLASE 1  
INTRODUCCIÓN Y TIPOLOGÍAS TEXTUALES**

**APERTURA**

**Presentación:**

**REFLEXIÓN**

Saludo cotidiano de los buenos días.

Los estudiantes se sentarán en forma circular, cada uno portando una biblia. Con la orientación de los docentes los estudiantes tendrán que buscar en sus biblias ÉXODO 1, 8-13.

A continuación, uno de los jóvenes leerá la biblia en voz alta mientras los demás lo siguen, leyendo mentalmente en sus propios textos el mismo pasaje.

Después cada estudiante hablará sobre lo comprendido acerca del pasaje bíblico teniendo en cuenta de ¿qué trató? ¿qué se puede inferir acerca de lo leído? así como ¿qué relación tiene lo leído con sus propias vidas, con su casa, con su entorno, con su familia? ¿Qué posición asumen sobre lo expresado por el autor? ¿Están o no de acuerdo?

Finalizada la reflexión se hace llamado a lista.

## **DESARROLLO**

### **CONTRATO DIDÁCTICO**

Después de socializar se pasará a realizar el contrato didáctico.

### **DESCRIPCIÓN**

Teniendo en cuenta las competencias laborales desarrollaremos la siguiente actividad. A través de la entrega de volantes, tiras o franjas de papel de colores los estudiantes:

- Establecerán juicios donde argumentarán y definirán acciones para resolver una situación determinada.
- Identificarán ideas innovadoras para resolver problemas de variados contextos (sociales, culturales, económicos, entre otros).
- Reflexionarán sobre el propio comportamiento en clases, analizarán su actitud en relación con las actividades desarrolladas y ser responsabilizarán de las acciones realizadas.
- Identificarán los comportamientos apropiados para cada situación durante la clase.
- Identificarán las necesidades, expectativas e inquietudes de los otros.

Después de haber rellenado los volantes, se hará una categorización de las propuestas de los estudiantes y se las colocará en un mapa de la isla de San Andrés, al que se le tomará una foto como evidencia de lo acordado.

Se le comunica a los estudiantes el objetivo general de las actividades que se van a

desarrollar, por medio de la entrega de una guía de trabajo, explicándoseles que dichas actividades se encuentran centradas en el mejoramiento de la comprensión lectora. El propósito es motivarlos a partir de la idea de que van a aprender cómo comprender y disfrutar muchos más cuentos históricos, relacionados con nuestra isla, a partir de los cuales van a producir una obra de teatro.

Nuestro propósito es darles a entender a los estudiantes cómo la participación en estas actividades enriquecerá su lectura de los cuentos históricos. Al inicio de cada sesión se tiene proyectado darles a los estudiantes una guía del trabajo con los contenidos que se desarrollarán durante la misma.

### **CIERRE**

Socialización de los comentarios que los estudiantes tienen sobre la guía de trabajo y el objetivo general presentado en la misma. ¿Qué les gustó? ¿Qué fue lo que no les gustó? ¿Qué piensan de la guía? ¿Qué expectativas le genera lo que han leído? ¿Están de acuerdo con lo establecido y con lo leído durante la clase?

#### **Tarea**

Los estudiantes deben pegar la guía en un cuaderno, que en su primera página debe llevar un título inventado por ellos mismos, la guía debe ser decorada de forma creativa, imaginativa y armónica con figuras alusivas a la isla de San Andrés y su cultura.

## **CLASE 2**

### **APERTURA**

**Recapitulación** de la clase anterior sobre la lectura bíblica, el contrato didáctico y la guía de trabajo con el objetivo general.

#### **Actividad-Identificación de saberes previos**

Dado que la Secuencia Didáctica gira en torno a cuentos que se relacionan directamente con la historia de la isla de San Andrés y sus habitantes, en un primer momento se evaluarán de forma preliminar algunos conceptos previos o representaciones que los estudiantes tienen acerca de la isla y su cultura. En primer lugar, en el tablero se colocará como título San Andrés y Providencia, y se les preguntará a los estudiantes ¿qué significado tienen para ellos estas palabras?

### **DESARROLLO**

**Lluvia de ideas:** en segundo lugar, luego de socializar los conceptos e ideas previas que los estudiantes tienen acerca de SAI, para empezar a consolidar dichos conceptos se colocará un mapa del archipiélago y la figura de una nube en algún sitio del salón y a continuación se les entregarán a los estudiantes figuras en forma de gotas, con las siguientes preguntas que

responderán teniendo en cuenta los conocimientos previos evocados durante la apertura de la clase:

- ¿Qué es lo que más les gusta de SAI?
- ¿Qué es lo que menos les gusta de SAI?
- ¿Cuál creen ustedes que es la historia de SAI?
- ¿Cuántas razas o grupos étnicos consideran ustedes que habitan en SAI?
- ¿Cómo es la forma de ser de la gente de SAI?
- ¿Qué le cambiarías a la historia de SAI?
- ¿Qué le agregarías a la historia de SAI?
- ¿Qué otro nombre le colocarías a SAI según tu historia y tus costumbres?
- ¿Qué hechos o situaciones fantásticas conoces sobre SAI?
- ¿De qué fuentes conoces la historia de SAI?

Acto seguido los estudiantes serán reunidos en siete grupos de cinco y uno de cuatro. Cada integrante de cada grupo socializará con sus compañeros las respuestas dadas a las preguntas de las gotas para luego crear un solo concepto o idea sobre las preguntas formuladas. Dichos conceptos serán escritos en una hoja de block tamaño oficio que finalmente será pegada por un representante del grupo, al lado del mapa junto con las gotas, que serán pegadas alrededor del croquis de la isla.

### **CIERRE**

En sus cuadernos los estudiantes tendrán que pegar una copia del contrato didáctico, establecido durante la clase anterior, que se les entregará para que siempre tengan presentes las normas y deberes que se deben tener en cuenta en el salón de clases, durante el desarrollo de la SD.

A su vez los estudiantes tendrán que pegar una fotocopia del mapa de SAI ubicado en el tablero y copiar las respuestas que ellos mismos elaboraron y consignaron en las hojas de block.

### **Tarea**

Los estudiantes tendrán que consultar qué fuentes o medios se podrían usar para preservar la información dada en la actividad desarrollada. Ejemplo: se tendrá que consultar a través de qué fuentes se podría conservar la respuesta dada a la siguiente pregunta ¿Cuál creen ustedes que es la historia de SAI? Y así sucesivamente.

## **CLASE 3**

### **APERTURA**

Se inicia con una breve socialización de lo visto durante la clase anterior, así como de la tarea. La idea es que mediante sus respuestas los estudiantes empiecen a identificar ¿cómo se podría recopilar (soportes textuales) o preservar la información dada sobre SAI en la



actividad desarrollada durante la clase 2?

### DESARROLLO

Reunión de los estudiantes en grupos para comentar lo consultado.

Un representante de cada grupo sale y expone ante sus compañeros cuáles y cuántas fueron las formas de recolectar la información que encontraron los integrantes de su grupo.

#### Clasificación

Después de que todos los grupos hayan pasado los estudiantes tendrán que reorganizarse ahora teniendo en cuenta el tipo de texto consultado por cada uno, por ejemplo, los que trajeron cartas formarán un solo grupo y así con los que trajeron cuentos, fotografías, etc. Entonces se les explicará que los conjuntos o grupos que han conformado son lo que en los estudios lingüísticos se conoce como tipologías textuales.

#### Conceptualización

A los estudiantes se les entrega un pequeño cuadro impreso sobre las tipologías textuales.

Explicación de ¿qué son las tipologías textuales? Se aclara brevemente que las tipologías textuales varían según el autor del texto, el propósito y el destinatario.

### CIERRE

#### **Tarea**

Los estudiantes tendrán que copiar en sus cuadernos los nombres de las tipologías y soportes textuales encontrados por sus demás compañeros.

### CLASE 4

#### APERTURA

Recuento de lo visto la clase anterior, socialización de los apuntes tomados por lo estudiantes en sus cuadernos, sobre las tipologías textuales.

#### **Actividad 1 – Análisis de conocimientos previos**

**¿Qué pasaría sí?**

#### **Ejercicio 1 para diferenciar entre carta y cuento**

**Consigna 1:** *“En la comunidad de SAI hay muchas injusticias y una persona ha decidido escribirle un texto al gobernador para quejarse de la situación en su barrio”.*

Se les indica a los estudiantes que se reúnan en grupos y se les da un cuento sobre la isla de

San Andrés y se les pregunta qué tan adecuado es dicho texto para que la persona que le escribe al gobernador logre su objetivo, o si existe otro mejor y ¿por qué?

### **Ejercicio 2 para diferenciar entre cuento y texto expositivo**

**Consigna 2:** *“Unos niños y jóvenes van a la biblioteca del Banco de la República y piden un libro sobre SAI para entretenerse, quieren leer una historia o algo parecido, algo que contenga personajes, acción, etc.”.*

Se les da a los estudiantes un texto expositivo sobre SAI y se les pregunta si con la lectura de dicho texto los estudiantes conseguirán su objetivo.

### **DESARROLLO**

A partir de la actividad de apertura se les reitera a los estudiantes que las tipologías textuales varían según el autor del texto, el propósito y el destinatario y se aclara que a esto se le conoce como situación o contexto de comunicación. La situación de comunicación en la que surge una carta no es la misma en la que surge un cuento y así sucesivamente.

- Se comenta con los estudiantes que una carta puede surgir en el caso de que alguien quiera dirigir un mensaje o denuncia a otra persona. Aquí se hace referencia al **Ejercicio 1**.
- Se comenta con los estudiantes que un cuento puede surgir en caso de que alguien quiera contar una historia que sea entretenida, y que transmita algún tipo de mensaje. Se hace referencia al **Ejercicio 2**.

#### **Actividad 2**

Se lee con los estudiantes una carta o un texto expositivo y se les indica que identifiquen con base a los contenidos de dicha carta, a partir de qué situación o contexto de comunicación surgió el documento ¿qué fue lo que determinó la aparición de esa carta?

#### **Conceptualización**

Una vez terminada la actividad y de acuerdo con las respuestas de los estudiantes se les explica de la forma más clara posible que lo primero que hay que hacer para determinar la situación de comunicación de un texto es identificar:

- ¿Quién es su autor?
- ¿Cuál es su propósito?
- ¿Quién es el destinatario de su texto?

#### **Actividad 3**

Se vuelve a analizar la carta punto por punto intentando resolver explícitamente las preguntas de la Situación de comunicación.

### **CIERRE**

#### **Tarea**

Traer un texto al salón, teniendo en cuenta el cuadro de las tipologías textuales entregado durante la Clase 3.

## **FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO**

### **SESIÓN No 2: SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

#### **INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

Conozco y caracterizo producciones literarias de la isla de San Andrés.

#### **CONTENIDO CONCEPTUAL**

- Comprende la situación de comunicación en la que surge un texto narrativo, analizando su autor, el propósito con el que fue escrito y el destinatario.

#### **CONTENIDO PROCEDIMENTAL**

- Recolecta información de distintas fuentes.
- Lee y analiza cuentos, así como otros tipos de textos.

#### **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.
- Comprende la importancia social de la literatura.

### **CLASE 1**

## EL AUTOR

### APERTURA

Se inicia con la socialización de la tarea asignada durante el cierre de la clase anterior. En esta fase los estudiantes ya deben tener claro a qué tipo de textos pertenecen los documentos que han consultado ya que de ahí deben partir sus comentarios. La idea es que cada uno, o una gran parte, hablen sobre la información contenida en su texto.

### DESARROLLO

#### Actividad 1

A continuación, se les indicará a los estudiantes que indaguen sobre la situación de comunicación de cada uno de sus textos, es decir que identifiquen y clasifiquen por medio de un cuadro las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el autor?
- ¿Cuál es su propósito?
- ¿Quién es su destinatario?

Tipología textual	Autor	Propósito	Destinatario

Partiendo del hecho de que durante la Secuencia Didáctica se van a leer diferentes cuentos históricos sobre la isla de San Andrés, a continuación, se les indicará a los estudiantes que lo primero que hay que identificar para tener una comprensión general de dichos cuentos es su situación de comunicación.

#### Actividad 2 – Indagación por los conocimientos previos

1. Se les plantea a los estudiantes comenzar con la lectura del cuento Antes de la guerra, para ello se hace un pequeño ejercicio de anticipación a la lectura del cuento con preguntas como, por ejemplo:

- ¿Por qué consideran ustedes que el autor del cuento le puso ese título?
- ¿De qué tratará dicho cuento?
- ¿En qué sitio o sitios específicos de la isla se desarrollará el cuento?
- ¿En qué época?
- ¿Quiénes serán los protagonistas?
- ¿Será una historia de amor, de odio, de violencia, de amistad, etc.?

Cada pregunta será pegada detrás de una hoja que contendrá una imagen asociada a su contenido, y a su vez estas hojas serán puestas en el tablero para que algunos estudiantes, seleccionados previamente, las tomen y las lean a los demás miembros del grupo.

## **CIERRE**

### **Ejercicio de metacognición**

Se realiza un pequeño ejercicio de metacognición en el que cada estudiante resolverá cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué sabía antes de la clase?
- ¿Qué aprendí de nuevo?
- ¿Cómo lo aprendí?
- ¿Qué otra cosa me gustaría aprender del tema?
- ¿Qué es lo más difícil de lo aprendido?

## **CLASE 2**

### **APERTURA**

La sesión inicia con el recuento de las preguntas de indagación por los conocimientos previos, hechas durante la sesión anterior como antesala a la lectura del cuento Antes de la guerra.

### **DESARROLLO**

Después de un breve momento de socialización de los conocimientos previos, el profesor pasará a entregarle a cada estudiante una copia del cuento Antes de la guerra, dándoles un tiempo de lectura de máximo diez minutos. Durante la lectura del cuento el docente pondrá a sonar en un tono muy moderado una melodía de fondo que le sirva de ambientación.

Una vez los estudiantes hayan terminado la lectura del cuento el docente dará la orden de que nuevamente se reúnan en siete grupos de cuatro integrantes y uno de cinco para desarrollar la siguiente actividad.

#### **Actividad 3 – El dado de la comprensión**

En esta actividad el docente se encargará de darle a cada uno de los grupos conformados por los estudiantes un dado que en cada una de sus caras tendrá un aspecto referido a la comprensión del cuento leído. Los aspectos trabajados serán los siguientes:

- Este cuento se trató de...
- ¿Qué pregunta me genera el cuento?
- Me gustó cuando...
- No me gustó cuando...
- Este cuento me recuerda...
- Mi parte favorita fue cuando...

Los integrantes de cada grupo tendrán que ir lanzando sus respectivos dados teniendo a su vez que responder a lo indicado.

### **CIERRE**

Finalmente se hará una pequeña evaluación para analizar con los estudiantes cómo les pareció la actividad desarrollada.

#### **Tarea**

Para la próxima clase los estudiantes tendrán que consultar y traer consignada en sus cuadernos la biografía de Fanny Buitrago.

### **CLASE 3**

Gracias al uso del dado de la comprensión se hará un repaso del cuento leído durante la clase anterior. Se explicará que el motivo por el cual se mandó a buscar la biografía del autor fue para aclarar la situación de comunicación del cuento, es decir para reconocer que éste no fue escrito por cualquier persona, sino que lo hizo alguien concreto, con una identidad claramente determinada, en un momento específico.

### **DESARROLLO**

Se abrirá el espacio para el análisis más a fondo de la Situación de comunicación para lo cual se dejará la siguiente tarea.

Empleando algunas de las 22 técnicas de lectura propuestas por Cassany (2006), se llevará a los estudiantes a indagar por el mundo de la autora, es decir de Fanny Buitrago, con la finalidad de ir aclarando también ¿con qué propósito ella pudo haber escrito su cuento? Y ¿para quién? Además de estas preguntas también se tendrán que abordar otras como, por ejemplo:

¿Quién es Fanny Buitrago?

¿Dónde nació?

¿Qué es lo más destacado o significativo de la obra de Fanny?

¿Qué otro libro ha escrito Fanny Buitrago?

Dado el propósito, durante esta clase los estudiantes tendrán que hacer la lectura de otros géneros discursivos además del cuento, como por ejemplo el texto biográfico.

Los estudiantes también tendrán que resolver por medio de una socialización preguntas como, por ejemplo:

- ¿Qué tiene que Fanny con el archipiélago?
- ¿Por qué Fanny escribe sobre San Andrés?

**CIERRE**

**Tarea**

Por medio de la observación de un corto video sobre la vida y obra de Fanny Buitrago, como tarea los estudiantes tendrán que elaborar un breve retrato de su personalidad a partir de preguntas como:

- ¿Qué clase de persona es Fanny: buena, mala, respetuosa, irrespetuosa, sencilla, inteligente, humilde?
- De acuerdo con lo dicho por Fanny en la entrevista ¿qué es lo más importante que le ha sucedido en su vida?
- ¿Si pudieras entrevistar a Fanny qué le preguntarías?
- ¿Qué elementos de la vida de Fanny consideras que están presentes en su cuento Antes de la guerra?
- Finalmente deduce y escribe una breve reflexión de por qué Fanny se puede considerar como una de las escritoras más importantes de Colombia.

**CLASE 4**

**APERTURA**

Recordar motivo de actividades de la sesión que es analizar la Situación de comunicación del cuento Antes de la guerra. Para ello se tiene en cuenta el siguiente recuadro:

Nombre del texto	Tipo	Autor	Propósito	Destinatario

**DESARROLLO**

Socialización y conversatorio en torno a preguntas sobre el documental.

- ¿Qué clase de persona es Fanny: buena, mala, respetuosa, irrespetuosa, sencilla, inteligente, humilde?
- De acuerdo con lo dicho por Fanny en la entrevista ¿qué es lo más importante que le ha sucedido en su vida?
- ¿Si pudieras entrevistar a Fanny qué le preguntarías?
- ¿Qué elementos de la vida de Fanny consideras que están presentes en su cuento Antes de la guerra?
- Finalmente deduce y escribe una breve reflexión de por qué Fanny se puede considerar como una de las escritoras más importantes de Colombia.

Indagación por el propósito de la autora al escribir su cuento.

### **CIERRE**

#### **Tarea**

Elaboración de línea de tiempo con la biografía consultada durante la clase anterior.

## **CLASE 5**

### **APERTURA**

Recapitulación de la sesión anterior, sobre la vida y obra de Fanny Buitrago.

### **DESARROLLO**

Durante esta clase se analizará con especial atención el propósito del autor. Para ello se abordarán preguntas como, por ejemplo:

- ¿Cuál es el propósito de una persona al escribir un cuento?
- Específicamente ¿con qué propósito será que una persona escribe un cuento?
- Si escribir es difícil ¿qué será lo que lleva a una persona a tomarse la molestia de escribir un cuento?
- ¿Por qué será que aparte de escribir cartas, informes y discursos la gente también se toma el trabajo de contar historias, para qué lo hacen?
- ¿Qué pasaría si solo pudiéramos escribir cartas e informes?
- ¿No sería más fácil contar una historia oralmente y ya, sin escribirla?

### **Actividad 1**

1. Se lee con los estudiantes un texto expositivo sobre el perro y otro sobre el gato.



2. Se leerá con los estudiantes dos cuentos cortos que son:
  - Perro, gata y bebé (Anexo No 9) de José R. Lansdale.
3. Se aplicarán las estrategias del antes, durante y después de la lectura.

### **Actividad 2**

1. Se vuelve a leer con los estudiantes otro cuento:
  - El vampiro (Anexo 10) de Julio Cortázar.
2. Se aplicarán nuevamente las estrategias del antes, durante y después de la lectura.

Finalizadas las dos actividades se abordaron nuevamente las preguntas de la primera parte, es decir:

- ¿Por qué será que aparte de escribir cartas, informes y discursos la gente también se toma el trabajo de contar historias, para qué lo hacen? ¿Qué pasaría si sólo pudiéramos escribir cartas e informes?
- ¿No sería más fácil contar una historia oralmente y ya, sin escribirla?

### **CIERRE**

Una vez analizada las preguntas anteriores éstas se redirigen al cuento de Fanny Buitrago. ¿Cuál habrá sido el propósito de la autora al escribir un cuento como Antes de la guerra?

### **Actividad**

Se finaliza la clase con el siguiente ejercicio:

Comparando los tres cuentos leídos los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

1. ¿En qué se diferencian los cuentos?
2. ¿Los cuentos son interesantes y sorprendentes o no?
3. ¿Qué es lo más llamativo de cada cuento?
4. ¿En cuál de los dos cuentos no hay un buen mensaje?
5. ¿Qué sensación tuviste al leer cada cuento?

### **CLASE 6**

### **APERTURA**

Recapitulación de la última actividad de clase anterior, preguntas de comparación de

propósitos de los cuentos, es decir:

1. ¿En qué se diferencian los cuentos?
2. ¿Los cuentos son interesantes y sorprendentes o no?
3. ¿Qué es lo más llamativo de cada cuento?
4. ¿En cuál de los dos cuentos no hay un buen mensaje?
5. ¿Qué sensación tuviste al leer cada cuento?

## **DESARROLLO**

### **Conceptualización**

Conceptualización con base al texto Maestros generadores de textos de Cortés y Bautista (1999)

A través de la lectura de los anteriores textos lo que se busca es establecer un pequeño punto de contraste entre los cuentos históricos de Fanny Buitrago y otros tipos de cuentos como los son los cuentos de horror y de fantasía de Lansdale y Cortázar.

Se les dicta a los estudiantes la siguiente información a medida que se les va explicando:

### **PROPÓSITO Y DESTINATARIO**

Sin importar el género del cuento, es decir in importar sus contenidos, terribles, fantásticos o reales el propósito del autor de un cuento siempre será sorprender a sus lectores por medio de un uso diferente del lenguaje.

Un cuento no necesariamente tiene que tratar de cosas buenas, su propósito primario no es transmitir un mensaje o moraleja, sino jugar con el lenguaje, de modo que se puede escribir un cuento sobre cualquier tema, ya sea triste, feliz, violento o pacífico, así mismo no importa si un cuento está protagonizado por una niña buena y pura que se adentra a través de un espeso bosque o un asesino en serie que ha descuartizado a decenas de personas, lo que importa es que lo que se cuente se haga a través de un lenguaje que sorprenda, que cautive, que genere suspenso y que haga que las personas pasen un momento ya sea aterradora o maravillosamente agradable.

### **CIERRE**

#### **Actividad**

¿Puedes volver interesante el cotidiano momento de ir al baño? Haz la prueba de escribir un pequeño cuento con este evento.

**APERTURA:**

Se socializa con el grupo los que se trabajó en la clase pasada. Leer el cuento y acordarnos ¿Cuál era el propósito del cuento? Después de participar y de argumentar pasamos a la etapa del desarrollo.

**DESARROLLO:**

Todos y todas saquemos el cuaderno y leamos el texto escrito por título El Propósito, después un estudiante lo leerá en voz alta ¿Cuál es el aspecto más importante en el propósito de un cuento? ¿Qué nos hace entender cuando sabemos el propósito de un cuento? ¿A quién va dirigido el propósito del cuento?

Al terminar de socializar terminamos de escribir el concepto del PROPOSITO DE UN CUENTO. Después saldrán 2 o 3 voluntarios a leer el cuento “UN MOMENTO EN EL BAÑO” y analizar el tema el propósito.

**CIERRE:**

Realizaremos grupos de cinco integrantes donde cada grupo leerá su cuento y expresarán la importancia del propósito en el cuento.

**CLASE No 8****APERTURA:**

Retomamos nuevamente los grupos que conformamos en la clase pasada de cinco (5) integrantes, cada grupo escuchara a su compañero al leer su cuento y dirán aspectos importantes de sus cuentos.

**DESARROLLO:**

Después de haber escuchado cada uno de los cuentos de cada grupo, y de socializarlo, realizarán un cuento por grupo donde tendrán algo importante de cada cuento, con las experiencias y anécdotas de cada uno de los integrantes.

Para la realización de este cuento se dará un tiempo prudente para la redacción y producción del cuento, el cuento deberá llevar ilustración

**CIERRE:**

Cada grupo nombrará un monitor que leerá el cuento ante todos en el salón de clase. Para mayor orden se enumeraron del uno al diez.

**CLASE No 9****APERTURA:**

Retomamos los grupos nuevamente dándole 10 minutos para socializar, acomodar y ajustar el cuento. Un integrante del grupo se dispondrá de leer el cuento a todos los

compañeros.

**DESARROLLO:**

Cada grupo sale y lee su cuento enunciando sus integrantes, título del cuento, personajes. En voz alta y con buena entonación.

Esta actividad duro 30 minutos mientras los grupos exponían sus cuentos.

**CIERRE:**

Sacar cual es el propósito de su cuento en grupo y hacer una ilustración de su cuento como portada.

**SESION – 3**

**TEMA: PLANO DE LA NARRACIÓN**

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

**INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

Conozco y caracterizo producciones literarias de la isla de San Andrés.

**CONTENIDO CONCEPTUAL**

- Reconoce elementos del plano de la narración en cuentos históricos relacionados con las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

**CONTENIDO PROCEDIMENTAL**

- Se ejercita en la escritura de textos narrativos.
- Lee y analiza cuentos.
- Reconoce elementos del plano de la narración.

**CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Comprende la importancia social de la literatura.
- Demuestra interés por el género de ficción histórica a través de lectura de cuentos.
- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.
- Respeta la opinión de sus compañeros a pesar de sus diferencias.

## CLASE No 1

### EL NARRADOR

#### APERTURA:

Socializamos la importancia de las tipologías textuales. Situación, propósito y autor. Y nuevamente se lee el cuento Antes de la guerra (Anexo No XXX) de Fanny Buitrago.

Explicación a estudiantes de que a partir de esta sesión se trabajarán los tres planos del cuento, que son:

- Plano de la narración.
- Plano de la historia.
- Plano del relato.

Específicamente el plano que se va a trabajar a continuación es el de la narración.

### DESARROLLO

#### Actividad

Se les entrega a los estudiantes una plantilla para identificar la diferencia entre autor y narrador:

AUTOR	NARRADOR

Cada estudiante por individual tendrá que hacer un dibujo libre del autor y al narrador del cuento respectivamente y luego confrontará su ejercicio con los de sus demás compañeros.

#### Conceptualización

A continuación, se les proyectarán a los estudiantes dos videos instructivos sobre los conceptos de narrador y autor.

**CIERRE**

Vistos los videos se lleva a cabo una socialización de sus contenidos.

**CLASE 2****SUBTEMA: EL NARRADOR Y SUS TIPOS****APERTURA**

Recapitulación de lo visto durante la clase anterior sobre la definición del narrador.

**DESARROLLO**

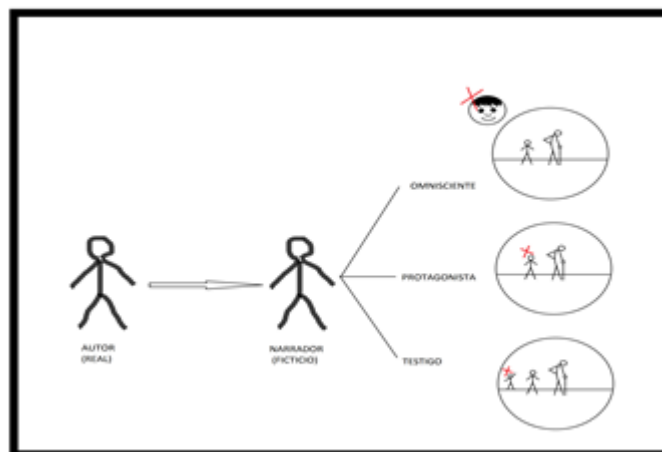
Explicación y aclaración sobre la plantilla para diferenciar entre autor y narrador y los videos en los que se explican dichos conceptos. Proyección de nuevo video.

**CIERRE**

Nueva socialización sobre lo observado en el video.

**CLASE 3****APERTURA**

Recapitulación de lo visto durante la clase anterior. Dibujo de esquema sobre autor y tipos de narradores, tomando como base el cuento Antes de la guerra.

**ESQUEMA 1****DESARROLLO**

Actividad

Proyección del cortometraje Vincent (1982) realizado por el director y guionista estadounidense Tim Burton junto con Rick Heinrichs. Después de observar el cortometraje que, vale aclarar, es narrado por la voz en off del actor Vincent Price, los estudiantes tendrán que resolver las siguientes preguntas, teniendo siempre presente el esquema sobre el autor y los tipos de narradores dibujado durante la apertura de la clase:

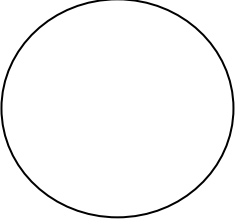
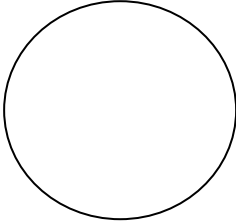
¿Quién es el protagonista del cortometraje?

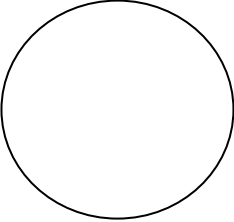
¿Quién narra lo que acontece durante el cortometraje?

¿En dónde se encuentra quien narra lo que acontece durante el cortometraje?

¿A qué tipo de narrador pertenece quien narra el cortometraje?

**ESQUEMA 2**

<b>Nombre de la historia</b>	<b>Tipo de narrador</b>	<b>Descripción gráfica</b>	<b>Texto</b>
El puente	Omnisciente		
	Protagonista		

	Testigo		
--	---------	--	--

Explicación del cuadro anterior:

- En el **Nombre de la historia** los estudiantes tendrán que colocar el nombre del cortometraje.
- El **Tipo de narrador** indica tanto las descripciones gráficas que se tendrán que hacer en los recuadros siguientes como la forma en la que se tendrá que redactar el texto.
- De modo similar al Esquema 1, en el presente cuadro, los círculos de la **Descripción gráfica** corresponden al mundo o escenario en el cual se desarrolla la historia. Estos son círculos de referencia que les servirán a los estudiantes para ubicar el tipo de narrador indicado en el cuadro anterior.
- En los cuadros debajo del título **Texto** los estudiantes tendrán que resolver de qué modo se contaría la historia de acuerdo con el **Tipo de narrador** indicado y la **Descripción gráfica**.

**CIERRE**

Actividad

Aquí se proyectó cortometraje El puente (2010) de Ting Chian Tey y se dejó la actividad con el Esquema 2.

**CLASE 4**

**APERTURA**

Recapitulación de lo visto durante la clase anterior, y revisión de ejercicio sobre cortometraje El puente con base a Esquema 2.



**DESARROLLO**

Con el fin de afianzar la comprensión del tipo de narrador se proyecta el cortometraje The present (2014) realizado por Jacob Frey y Markus Kranzler, para volver a llenar plantilla del Esquema 2. Esta vez los estudiantes harán el ejercicio totalmente solos.

**CIERRE**

Socialización y observaciones en torno al desarrollo del ejercicio.

**CLASE 5**

**APERTURA**

Identificación específica de los tipos de narradores. Revisión y socialización de actividad con el cortometraje El regalo.

**DESARROLLO**

Realización de actividad en torno al cuento Desde otro punto de vista (Anexo No XXX) de María José Ojeda Franco para analizar los tipos de narradores que aparecen en el cuento y la forma en la que es posible modificarlos según el pronombre utilizado.

**CIERRE**

Clausura de la clase con revisión del ejercicio por medio de socialización con los estudiantes.

**CLASE 6**

**APERTURA**

Recapitulación de lo trabajado en la clase anterior acerca de los tipos de narradores que se pueden emplear en un cuento.

**DESARROLLO**

**Actividad 1**

Teniendo en cuenta todo lo visto sobre el Plano de la narración, con el cuento Antes de la guerra, los estudiantes tendrán que señalar con un color todas las palabras que les permiten identificar ¿quién es el narrador del cuento y a qué tipo pertenece?

Socialización del ejercicio – Se analizará con los estudiantes ¿cuáles fueron las palabras

halladas?

Actividad 2

Nuevamente con el cuento Antes de la guerra los estudiantes tendrán que llenar una plantilla parecida a la del Esquema 2, pero esta vez tomando un extracto o párrafo y reescribiéndolo, usando un narrador omnisciente y un narrador testigo.

ANTES DE LA GUERRA		
Tipos de narradores	Protagonista	Desde el amanecer mi abuelo está cansando las palabras, negándose a partir, negándose a abandonar a su gente. Y su gente es una fila de fantasmas. Todos los que fueron antes de él, que desaparecieron sin necesidad de marcharse, sus nombres antiguos forjando la clave de los sueños.
	Omnisciente	
	Testigo	

**CIERRE**

Socialización y confrontación de trabajos.

**SESION – 4**

**SUBTEMA: FUNCIONES DEL NARRADOR: CEDER LA VOZ A LOS**

## PERSONAJES

### CLASE 1

#### APERTURA

Entregar pequeña plantilla con palabras clave (pronombres y artículos) para identificar al narrador y sus tipos.

	Tipo de narrador		
Palabras (Pronombres según tipos de narradores)	Omnisciente	Protagonista	Testigo
	Él/Ella/Eso	Yo/Me/A mi	Él/Ella/Eso

#### CONCEPTUALIZACIÓN

En un relato el narrador siempre tiene varias funciones que consisten principalmente en describir y exponer información concerniente al mundo en el que se desarrolla el cuento, así como presentar los diálogos y monólogos de los personajes, con la finalidad de producir tensión, expectativa, asombro o suspenso en el desenvolvimiento de la trama.

En cuanto a la presentación de los diálogos de los personajes el narrador siempre tiene dos opciones básicas:

- A. Describir él mismo lo que los personajes dicen.
- B. Silenciar u ocultar su voz y dejar que sea la propia voz de los personajes la que se escuche.

En los casos en los que el narrador oculta su voz y deja que sea la propia voz de los personajes la que se escuche, se habla de un fenómeno o técnica lingüística conocida como ceder la voz a los personajes.

Se le explica a los estudiantes que:

En los diálogos, los personajes, no importa el tipo de narrador que los guíe, intervienen de primera mano y nos hacen sentir, de forma directa, con su propio color de voz, aquello que les provoca cierto tipo de reacciones. En la mayoría de los casos del diálogo el narrador no desaparece, sólo se oculta transitoria e intencionalmente para que sean los personajes que enteren al lector de algunas situaciones del relato, en cuyos momentos ellos, y solamente ellos, sienten la necesidad de dejar

asomar su voz (Bonilla, 2009, p. 31).

## **DESARROLLO**

### Actividad 1

A los estudiantes se les entregará el cuento Un día de estos (Anexo 12) de Gabriel García Márquez que tendrán que leer inmediatamente. Luego se socializarán las respuestas a la pregunta ¿en qué momento del cuento creen ustedes que el narrador ha ocultado su voz, para dejar que sea la voz de los personajes la que se “oiga”?

### Actividad 2

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes a continuación se les darán las instrucciones para que vuelvan a leer el mismo cuento, pero ahora representado ellos las voces. Para este ejercicio serán reunidos en grupos y a cada grupo se le asignará una voz, es decir un personaje.

Al terminar se comentará la experiencia.

### Actividad 3

Finalmente, se le volverá a entregar a los estudiantes otra versión del cuento leído, esta vez sin las voces de los personajes, es decir sin los diálogos de éstos, para comentar las diferencias con la primera versión. Dos preguntas centrales serán:

¿Si tuviéramos que leer en voz alta el cuento, en esta nueva versión, será que nos podríamos repartir las voces de los personajes tal y como lo hicimos en la actividad 2?  
¿Qué elemento o signo del cuento nos permite darnos cuenta de esto?

Se les explica que el signo más básico que nos permite identificar cuando un narrador le cede la voz a un personaje en un cuento es el guión.

## **CIERRE**

### **CONCEPTUALIZACIÓN**

Teniendo en cuenta las tres actividades realizadas se le termina de explicar a los estudiantes que cederles la voz a los personajes de un cuento y escuchar directamente lo que dicen es muy importante, ya que con esto no sólo se puede lograr una mayor caracterización de dichos personajes diferenciándolos del narrador, sino que también es una oportunidad para agregarle una mayor fortaleza a la narración.

## CLASE 2

### APERTURA

Recapitulación de lo visto durante la clase anterior. Hacer énfasis en el hecho de que cederles la voz a los personajes de un cuento no sólo es importante para lograr una mayor caracterización de dichos personajes diferenciándolos del narrador, sino que también es una oportunidad para agregarle una mayor fortaleza a la narración.

#### Actividad 1

Identificar con lápices de colores ¿en qué momento del cuento Antes de la guerra, el narrador les cede su voz a los otros personajes y a cuál en específico?

### DESARROLLO

Para terminar de afianzar la comprensión del acto de cederle la voz a un personaje a continuación se les plantea a los estudiantes la lectura de un cuento abundante en diálogos en el que el narrador aparece muy poco.

#### Actividad 2

Leer el cuento El paraíso de los niños (Anexo No\_13) de Naguib Mahfuz y suprimir los diálogos de los personajes dejando sólo la voz del narrador.

Al terminar de realizar el ejercicio dividir a los estudiantes en dos grandes grupos para que uno lea el cuento con las voces de los personajes y otro sin las voces.

Socializar lo observado en las dos lecturas.

### CIERRE

Después de haber leído en voz alta el cuento El paraíso de los niños y de haberlo comentado:

- Reorganizar a los estudiantes por grupos.
- Entregarle a cada grupo dos versiones de los cuentos El paraíso de los niños o Un día de estos: una versión que sólo contenga la voz del narrador y otra versión con varias voces aparte de la del narrador.
- Leer y analizar los cuentos.
- Resolver las siguientes preguntas:

1. ¿En cuál de las dos versiones el narrador cede su voz?

2. ¿Cómo te das cuenta de lo anterior?
3. Señala con color las partes del cuento en las que el narrador cede su voz.
4. ¿Cuál de las dos versiones leídas te gustó más? Y ¿por qué?
5. Con base a lo leído cuál consideras que serían las ventajas (escribe cuatro) que tendría un cuento en el que el narrador le cede la voz a los personajes a diferencia de otro en el que no lo hace.

## SESION – 5

### SUBTEMA: TIEMPO DE LA NARRACIÓN

#### CLASE 1

#### APERTURA

Se le explica lo siguiente a los estudiantes:

#### Conceptualización

En una obra literaria, como por ejemplo un cuento o una novela, el tiempo se refiere a la duración total, en mediad cronológica, de una obra. Es la manera y el orden como se presente el efecto de las horas, los días, las semanas, los meses y los años. Usualmente el tiempo se divide en:

- Tiempo cronológico
- Tiempo gramatical o verbal
- Tiempo ambiental

Tiempo gramatical: este tiempo, también conocido como *verbal*, es aquel en el cual la forma en que el verbo está empleado en la frase, puede ser clasificada como parte integrante de una obra narrativa. Como tal, está regido por preceptos gramaticales y su importancia queda restringida a ese campo (Álvarez, 1984, p. 58).

Cuando en un cuento nos preguntamos “si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro), nos estamos refiriendo al tiempo de la narración” (Pérez y Roa, 2010).

#### DESARROLLO

Se le plantea a los estudiantes el desarrollo de la siguiente actividad:

#### Actividad 1

Lee atentamente el siguiente segmento del cuento Antes de la guerra:

Desde el amanecer mi abuelo está cansando las palabras, negándose a partir, negándose a abandonar a su gente. Y su gente es una fila de fantasmas. [...]

-De aquí me sacan muerto –dice.

Ahora responde:

1. Lo que nos cuentan en el segmento anterior del cuento ya sucedió, ¿está sucediendo o va a suceder?
2. ¿Cómo nos damos cuenta de lo anterior?

Se socializa la actividad, para dar cuenta del conocimiento de los estudiantes acerca del tema.

En el tablero se les señalan a los estudiantes por medio de círculos las palabras específicas que permiten identificar el tiempo de la narración en el texto leído, quedando de la siguiente forma:

Desde el amanecer mi abuelo está cansando las palabras, negándose a partir, negándose a abandonar a su gente. Y su gente es una fila de fantasmas.

-De aquí me sacan muerto –dice.

### Actividad 2

Después de socializada la Actividad 1 los estudiantes tendrán que:

Reescribir nuevamente el segmento del cuento Antes de la guerra, pero esta vez haciendo que el tiempo de la narración corresponda al pasado, para ello tendrán que subrayar las palabras encerradas en círculos.

### **CIERRE**

Socialización de la actividad.

### **CLASE 2**

### **APERTURA**

Resumen de lo visto durante la clase anterior acerca de la definición del tiempo gramatical.

**DESARROLLO**

Se le plantea a los estudiantes el desarrollo de la siguiente actividad por medio de un cuadro.

Actividad

Escribe en qué tiempo de la narración (pasado, presente o futuro) está escrito cada uno de los segmentos de los siguientes cuentos y señala con un color, en cada uno de dichos, las palabras con las que se puede identificar el tiempo.

Segmento 1-Cuento Antes de la guerra	Segmento 2 –Cuento Narración de un soñador de tesoros	Segmento 3 –Cuento El hijo del vampiro
Tiempo de la narración:	Tiempo de la narración:	Tiempo de la narración:
<p>Mamá sale de la casa, con una manta entre los brazos. Cubre con ella los hombros del abuelo, voltea la silla buscando el curso del sol y me ordena entrar en la cocina. Hace calor, pero él es muy viejo y nunca se calienta. Los ojos de mamá están enrojecidos, parece pequeña, lastimera, tan delgada con su vestido negro.</p> <p>–Ante todo limpieza y dignidad –dice.</p>	<p>Luego me cansé del estudio y regresé a la isla que es tierra de navegantes, y ahora trabajo en este barco: El Pomare II. Y cuando estamos en altamar me pongo a buscar senderos y senderos en la duermavela para encontrar una entrada al mundo del tesoro.</p>	<p>«Probablemente todos los fantasmas sabían que Duggu Van era un vampiro. No le tenían miedo, pero le dejaban paso cuando él salía de su tumba a la hora precisa de medianoche y entraba al antiguo castillo en procura de su alimento favorito.</p> <p>El rostro de Duggu Van no era agradable.</p>
De acuerdo a tus respuestas anteriores ahora reescribe en los cuadros de abajo cada segmento pero cámbiale el tiempo		
Nuevo tiempo de la narración:	Nuevo tiempo de la narración:	Nuevo tiempo de la narración:



## **CIERRE**

Socialización de la actividad y conclusiones.

## **SESION – 6**

### **TEMA: PLANO DE LA HISTORIA**

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

#### **INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

Conozco y caracterizo producciones literarias de la isla de San Andrés.

#### **CONTENIDO CONCEPTUAL**

- Reconoce elementos del plano de la historia en cuentos históricos relacionados con las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

#### **CONTENIDO PROCEDIMENTAL**

- Se ejercita en la escritura de textos narrativos.
- Lee y analiza cuentos.
- Reconoce elementos del plano de la narración.

#### **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Valora las costumbres de la cultura local.
- Demuestra interés por el género de ficción histórica a través de lectura de cuentos.
- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.
- Respeta la opinión de sus compañeros a pesar de sus diferencias.

## **CLASE 1**

### **LOS PERSONAJES**

## **APERTURA**

Al iniciar la clase se le explica a los estudiantes que una vez terminado el estudio de la Situación de Comunicación y el Plano de la narración, lo siguiente que se va a tratar en la comprensión de un cuento es el Plano de la narración y para ello se les ofrece la siguiente introducción:

### Conceptualización

Se les explica a los estudiantes que en este plano se encuentra “todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional” (Cortés y Bautista, 1999) que puede ser de tipo fantástico o realista.

Atendiendo a lo anterior “todo relato debe tener un personaje(s) central(es), que pueden ser antropomorfos (Caperucita), zoomorfos (el lobo), o actores, que pueden ser cosas (pasteles) o ideas (la desobediencia). (Cortés y Bautista, 1999)

Por lo tanto, lo que haremos en esta Sesión, con este plano, ya no será estudiar al autor o al narrador sino directamente a los personajes, sus características físicas y emocionales, así como su psicología y el tiempo en el que se desarrolla su historia.

## **DESARROLLO**

A continuación, reunidos en pequeños grupos se les plantea a los estudiantes la lectura del cuento ¡Ahí vienen los soldados! (Anexo No 14), escrito por el autor Juan Ramírez Dawkins, uno de los escritores más representativos de la isla.

El cuento es leído en voz alta por dos estudiantes, mientras que el resto del salón lo sigue.

Finalizada la lectura del cuento se abre un espacio para la socialización en el que los estudiantes tendrán que resolver y comentar una serie de preguntas básicas acerca del cuento, que son:

¿Qué sucede en la historia (principio, mitad y final)?

¿Cómo se solucionó el problema?

¿Cuándo sucedió la historia?

¿Dónde sucede la historia?

¿Quiénes son los personajes?

¿Cuál fue la causa del problema?

La idea es que los estudiantes se vayan familiarizando con el cuento y sus contenidos a fin de poder trabajarlo con más profundidad durante las próximas clases.

### **CIERRE**

Con el propósito de ir adelantando y recopilando información necesaria para trabajar la Intencionalidad y la Motivación se les coloca los estudiantes la siguiente Actividad extracurricular:

#### **San Andrés en la “época de antes”**

Entrevista a una persona de aproximadamente 55 años o más, nativa de la isla o que haya vivido la mayor parte del tiempo en la misma y haz una pequeña grabación en audio teniendo en cuenta las siguientes preguntas como guía:

- ¿Antes cómo era la religión en isla?
- ¿En qué se entretenía la gente?
- ¿Cómo era el trato con los turistas?
- ¿Cómo era el centro?
- ¿Cómo eran las relaciones entre la comunidad y el gobierno?
- ¿Cómo era el comportamiento de los jóvenes?
- ¿Cómo era la vida en la isla antes de que estuviera sobrepoblada?

### **CLASE 2**

#### **APERTURA**

Recapitular lo visto durante la clase anterior, es decir la lectura del cuento ¡Ahí vienen los soldados! y las preguntas de socialización.

#### **DESARROLLO**

##### **Conceptualización**

Se le dice a los estudiantes que a continuación se va a tratar de forma más directa Los Personajes, que son un elemento básico del plano de la historia y se les explica que cuando se habla de personajes se hace alusión a todos aquellos individuos que en un relato o cuento ocupan un lugar central o no y “pueden ser antropomorfos (Caperucita), zoomorfos (el lobo), o actores, que pueden ser cosas (pasteles) o ideas (la desobediencia)” (Cortés y Bautista, 1999, p. 31).

Terminada la conceptualización se pasa a la siguiente actividad:

##### **Actividad 1**

Se pega en el tablero un pliego de cartulina con el siguiente cuadro:

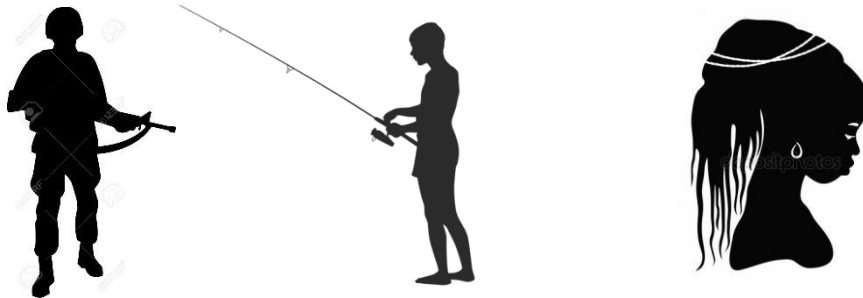
PLANO DE LA HISTORIA	
Cuento: ¡Ahí vienen los soldados!	
Personajes	
Principales	Secundarios

Se les pregunta a los estudiantes ¿cuántos personajes hay en el cuento y los nombres de cada uno?

Una vez los estudiantes hayan mencionado libremente los nombres de los personajes, pasamos a colocar en el tablero, al lado del cuadro pequeños recortes de cartulina con los nombres de cada uno de los personajes mencionados u omitidos por los estudiantes. Los recortes serán colocados en desorden con el fin de que sean los mismos jóvenes los que los organicen dentro del cuadro a medida que deduzcan cuáles de los personajes son los principales y cuáles los secundarios.

#### Actividad 2: hablemos de los personajes

A continuación, se elige uno de los personajes principales y se dibuja su silueta en el tablero. Ejemplo:



Luego se organiza a los estudiantes en grupos de tres y al azar se les pasa una bolsa, de la cual tendrán que sacar un papelito que contiene dos preguntas. Cada una de las preguntas básicas tendrá que ser resuelta en voz alta por uno de los miembros de cada grupo para propiciar el diálogo en torno al texto. Las preguntas sobre los personajes serán las siguientes:

¿Cuál es su nombre completo?

¿Tiene algún apodo?

¿Dónde y cuándo ha nacido?

¿Quiénes son (o fueron) sus padres?

¿Dónde vive actualmente?

¿A qué se dedica? ¿Cómo se gana la vida?

¿A qué clase social pertenece?

¿Qué transmite a la gente cuando habla?

¿Cómo crees que suena su voz?

¿Tiene tics, manías, hábitos extraños u otras características que le definan?

¿Qué relación tuvo y tiene con sus padres y familia?

¿Odia o desprecia a alguien? ¿A quién y por qué?

¿Cuál ha sido su mayor logro en la vida?

¿Qué es de lo que más se arrepiente?

¿Es emocionalmente abierto o le cuesta expresar sus sentimientos?

¿Moriría por alguna persona o causa?

¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?

¿Cuál es su color favorito?

¿Qué es lo que mejor sabe hacer?

¿Y lo que peor?

¿Es religioso o practica alguna fe?

¿Cuáles son sus ideales políticos?

¿Qué clase de personas le simpatizan más?

¿Qué clase de personas aborrece?

Acto seguido a cada grupo se le entrega una lista de características físicas de entre las cuales tendrán que elegir una o varias para luego, por turnos, anotarlas en un papelito de color y pegarlas alrededor de la silueta del personaje dibujada en el tablero.

### **CIERRE**

#### Actividad 3

Finalmente, en el tablero se pegará otro pliego de cartulina como el de la Actividad 1, pero esta vez tendrá una ficha del personaje elegido en la Actividad 2, en la cual se indicará lo

siguiente:

<b>PERSONAJE</b>	<b>COLOR PARA IDENTIFICAR EMOCIÓN</b>
Nombre del personaje: ejemplo TOM	
Características emocionales y psicológicas:	
Ejemplos: Amable	Ejemplos: Rojo
Sociable	Azul
Alegre	

A continuación nuevamente se les dará a los estudiantes otro listado, esta vez con características emocionales y psicológicas, entre las cuales tendrán que elegir las que consideren que son propias de ese personaje y anotarlas y al lado el nombre de un color.

Por último, con los mismos colores indicados en la ficha del tablero, cada grupo tendrá que colorear en el cuento los segmentos a partir de los cuales se pueden inferir dichas características emocionales y psicológicas, es decir que habrá partes del cuento coloreadas en rojo en las cuales se podrá identificar que el personaje es amable y así sucesivamente.

**CLASE 3**

**MOTIVACIÓN E INTENCIONALIDAD**

**APERTURA**

Título especial de la clase:

Conociendo los cuentos, conociendo nuestra realidad

Se proyectará el documental sobre la isla de San Andrés titulado 'Island voices of San Andrés'(2014) escrito y dirigido por María del Mar Rodríguez para que los estudiantes tengan una apreciación más visual y directa sobre la comunidad en la que se inspiran los cuentos que se han venido estudiando durante la secuencia didáctica. Se indagará sobre las semejanzas o cercanías que hay entre la realidad social, política y cultural mostrada en el video y la ficción de los cuentos.

**DESARROLLO**

Presentación del documental. En esta etapa, para agilizar un poco más el trabajo, antes de iniciar la proyección se les entregará a los estudiantes un pequeño cuestionario o guía de preguntas para desarrollar a medida que ven el documental:

Guía de preguntas para el documental 'Island voices of San Andrés'

1. ¿Qué personajes de los videos puedes relacionar con los de los cuentos Antes de la guerra y ¡Ahí vienen los soldados!?
2. ¿Qué dicen las personas del documental sobre su época de niñez en la isla? - ¿Cómo dicen que era la isla en ese entonces?
3. De acuerdo con lo que dicen las personas entrevistadas en el documental ¿qué sucedió en la isla cuando la declararon puerto libre
4. ¿Qué fue lo que dejó que la isla se sobre poblará?
5. ¿Qué dicen sobre el idioma inglés y el español las personas entrevistadas en el documental?
6. ¿Por qué se dice que San Andrés está pasando por un momento difícil?
7. Teniendo cuenta que en una parte del documental se dice que de 110.000 personas que hay en la isla sólo 19.000 son raizales reflexionar ¿qué implicaciones o consecuencias consideras que ello tiene para la cultura raizal?

### **CIERRE**

Socialización sobre la guía de preguntas.

### **CLASE 4**

#### **APERTURA**

Recapitulación de lo tratado a partir de la observación del documental 'Island voices of San Andrés'.

#### **Conceptualización**

##### **Motivación:**

La motivación se refiere a “algo que seduce, persuade, obliga o mueve al personaje a decidirse y aceptar ir a la acción” (Cortés y Bautista, 1999, p. 32).

##### **Intencionalidad:**

La intencionalidad se relaciona con la vocación o el destino del personaje, aquello que éste puede “querer o no, saber, o no, deber o no, poder o no” (Cortés y Bautista, 1999, p. 31).

#### **Actividad 1**

Se les indicará a los estudiantes que en sus cuadernos desarrollen el mismo ejercicio que se

realizó durante las actividades 1, 2 y 3 de la Clase 2, pero esta vez con alguno de los personajes del cuento Antes de la guerra.

### DESARROLLO

Una vez terminada la caracterización de alguno de los personajes del cuento mencionado anteriormente, se establecerá por medio del cuadro una comparación entre el personaje de ese cuento y uno del cuento ¡Ahí vienen los soldados! Teniendo en cuenta las preguntas de la Actividad 2 de la Clase 2. A continuación se presenta un ejemplo de dicho cuadro:

PLANO DE LA HISTORIA	
COMPARACIÓN DE PERSONAJES DE LOS CUENTOS:	
ANTES DE LA GUERRA	¡AHÍ VIENEN LOS SOLDADOS!
Nombre del personaje:	Nombre del personaje:
Características físicas y emocionales	Características físicas y emocionales

El propósito es que finalmente los estudiantes indaguen sobre las semejanzas que hay entre los personajes de cada cuento y el contexto en el que se desarrollan sus historias. En esta línea también se espera trabajar otras interrogantes como, por ejemplo:

¿A qué sociedad pertenecen estos personajes?

¿Qué motivó a cada uno a hacer lo que hizo?

¿Qué intenciones se esconden detrás de lo que cada uno hizo?

¿En qué se parecen las motivaciones de cada uno?

¿En qué se parecen sus intenciones?

¿Contra qué se enfrentan y qué es lo que critican?



## CIERRE

Socialización de preguntas y realización de cuadro final como el siguiente:

PLANO DE LA HISTORIA			
COMPARACIÓN DE PERSONAJES DE LOS CUENTOS:			
ANTES DE LA GUERRA		¡AHÍ VIENEN LOS SOLDADOS!	
Nombre del personaje:		Nombre del personaje:	
¿Cuál fue su principal acción?	Motivación:	¿Cuál fue su principal acción?	Motivación:
	Intencionalidad:		Intencionalidad:

Se les indica a los estudiantes que para la próxima clase traigan la información recopilada en la **Actividad extracurricular** asignada al finalizar la Clase 1 y un octavo de cartulina junto con lápices de colores.

## CLASE 5

### APERTURA

Recapitulación lo visto durante la clase anterior.

### DESARROLLO

Teniendo en cuenta todo lo analizado hasta este punto se revisará la información recopilada por los estudiantes en la Actividad extracurricular San Andrés en la “época de antes”.

Se escucharán los audios y a partir de allí se desarrollará un pequeño conversatorio destacando lo más llamativo de los distintos audios.

### Actividad

Finalmente en sus octavos de cartulina los estudiantes tendrán que hacer un comparativo entre lo escuchado en los audios acerca de la isla hace unos años atrás y lo que ellos mismos están viviendo actualmente, por ejemplo, ante la pregunta de ¿Cómo era el centro? o ¿cómo era el comportamiento de los jóvenes? Cada estudiante dará su respuesta de

acuerdo con la actualidad. El cuadro resultante tendrá que ser similar al siguiente:

SAN ANDRÉS ISLA	
ANTES	AHORA

### **CIERRE**

Ejercicio de metacognición acerca de los personajes.

Se hará una reflexión general con los estudiantes sobre ¿qué han aprendido acerca de los personajes durante las clases trabajadas?

### **SESION – 7**

#### **TEMA: PLANO DEL RELATO**

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

#### **INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

Conozco y caracterizo producciones literarias de la isla de San Andrés.

#### **CONTENIDO CONCEPTUAL**

- Reconoce elementos del plano del relato en cuentos históricos relacionados con la isla de San Andrés.

#### **CONTENIDO PROCEDIMENTAL**

- Se ejercita en la escritura de textos narrativos.
- Lee y analiza cuentos.
- Reconoce elementos del plano de la narración.

#### **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Valora las costumbres de la cultura local.

- Valora la voz de narradores populares.
- Demuestra interés por el género de ficción histórica a través de lectura de cuentos.
- Respeto la opinión de sus compañeros a pesar de sus diferencias.

## CLASE 1

### APERTURA

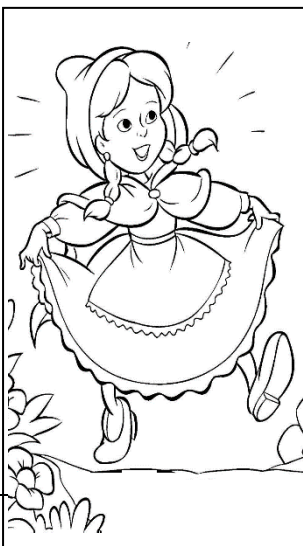
Teniendo en cuenta todo lo visto acerca de los personajes, sus motivaciones e intenciones en el Plano de la historia, y partiendo de los audios escuchados durante la clase anterior, se procede a trabajar por último el Plano del Relato, en el cual se analizarán las estructuras de los cuentos, partiendo de la estructura básica o estructura ternaria planteada por los autores Cortés y Bautista en su libro Maestros generadores de textos.

### Conceptualización

Básicamente se les explica a los estudiantes que toda historia “se define por la transformación de estados, por fuerzas de transformación que modifican los estados” (Cortés y Bautista, 1999) y se les plantea que una historia puede ser dividida en tres unidades básicas que son.

### Desarrollo

Antes de explicarle a los estudiantes cuáles son las tres unidades básicas es decir el Estado Inicial, la Fuerza de transformación y el Estado Final, se les presentan tres imágenes separadas entre sí, pertenecientes a un cuento clásico como por ejemplo Caperucita Roja, a partir de cada una de las cuales es posible inferir los estados mencionados; la idea es que mediante la observación y resolviendo una serie de sencillas preguntas los estudiantes logren realizar dicha inferencia.



Concluido el ejercicio ahora sí se pasa a explicar de forma directa los tres estados de una historia básica.

En el Estado inicial se les dice los estudiantes que en esta etapa “el actor (o personaje) puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento”. (Cortés y Bautista, 1999)

En cuanto a la Fuerza de transformación se aclara que esta “puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial. (Cortés y Bautista, 1999)

Para concluir esta parte se dice que el Estado Final “es el final de la historia (ya que aquí) se define cómo queda el personaje en relación al anterior estado inicial que dio lugar a los sucesos. (Cortés y Bautista, 1999)

### **CIERRE**

Para concluir se separa a los estudiantes en tres grandes grupos o filas y se les plantea el ejercicio de pasar al tablero e ir completando en un pliego de cartulina, también dividido en tres partes, correspondientes a cada uno de los tres estados explicados, las partes de una historia básica o relato mínimo. Cada grupo representará un estado, siendo así que el grupo 1 o fila 1 escribirá sólo lo concerniente al Estado inicial, la fila 2 lo referente a la fuerza de transformación y la fila 3 lo relativo al Estado final.

## **CLASE 2**

### **ESTADO INICIAL Y ESTADO FINAL**

#### **APERTURA**

Recapitulación de la clase anterior.

#### **DESARROLLO**

##### Actividad 1

Ejercicios con imágenes.

Reunidos en grupos los estudiantes recibirán imágenes del Estado inicial y del Estado final de diferentes historias y tendrán que ir deduciendo la Fuerza de transformación que indica la transición entre dichas imágenes.

A continuación, cada grupo presentará su trabajo ante los demás.

Actividad 2

A continuación, en varios octavos de cartulina se les presentarán a los estudiantes diversos segmentos o párrafos clave del cuento Antes de la guerra, los cuales tendrán que ser organizados en un pliego de cartulina, en los tres estados explicados durante la clase anterior, es decir Estado Inicial, Fuerza de transformación y Estado Final.

**CIERRE**

Análisis del ejercicio realizado por medio de socialización.

**CLASE 3****FUERZA DE TRANSFORMACIÓN****APERTURA**

Recapitulación de los ejercicios realizados durante la clase anterior.

**DESARROLLO**

Así mismo como se realizó el ejercicio anterior, para finalizar se les dará a los estudiantes las opciones de cambiar el Estado inicial y el Estado final del mencionado cuento, reescribiéndolos y pegándolos en el tablero a los lados de la fuerza de transformación.

**CIERRE**

Finalización y pequeño ejercicio de metacognición.

**CLASE 4****APERTURA**

Recapitulación de la clase anterior y ejercicio general con cuentos.

**DESARROLLO**

En un ejercicio similar al de la Actividad 2 de la clase anterior, durante esta clase, en otro pliego de cartulina, se le presentarán a los estudiantes el Estado Inicial y el Estado Final del cuento ¡Ahí vienen los soldados! y aparte en una serie de octavos de cartulina varias posibles opciones para identificar la Fuerza de transformación presente en dicho cuento. Los estudiantes tendrán que seleccionar uno de dichos octavos y pegarlo en la cartulina grande en el espacio indicado. Finalmente, entre todos los miembros del salón se tendrá que evaluar el ejercicio.

Cierre de la Secuencia Didáctica, conversación general sobre lo aprendido a lo largo de todo el proceso. Comentario de aspectos positivos y aspectos negativos y sugerencias para el futuro.

Otras observaciones puntuales en torno al pos-test y la presentación de la obra de teatro para completar la tarea integradora.

## **FASE DE EVALUACIÓN**

### **SESIÓN 8**

**ESTÁNDAR DE COMPETENCIA:** identifico el potencial de diversos legados sociales y culturales como fuentes de identidad a partir de la lectura comprensiva de cuentos históricos.

**INDICADOR DE DESEMPEÑO:**

- Conoce y caracteriza producciones literarias de la isla de San Andrés, adaptándolas y reproduciéndolas en otros medios como el teatro.

**CONTENIDOS CONCEPTUALES**

- Comprende la situación de comunicación en la que surge un texto narrativo, analizando su autor, el propósito con el que fue escrito y el destinatario.
- Reconoce los planos de la narración, la historia y el relato en cuentos históricos relacionados con las islas de San Andrés.

**CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- Reconoce elementos del plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.

**❖ CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- Comprende la importancia social de la literatura.
- Demuestra interés por el género de ficción histórica a través de lectura de cuentos.
- Valora la voz de narradores populares.
- Valora las costumbres de la cultura local.

- Trabaja cooperativamente respetando los puntos de vista de los demás.

## **CLASE 1**

### **APERTURA**

Recapitulación de lo visto durante la clase de la última sesión.

### **DESARROLLO**

Cierre de la Secuencia Didáctica, durante esta clase se dedicará un amplio espacio para desarrollar una conversación general sobre lo aprendido a lo largo de todo el proceso, que implicó la Secuencia Didáctica. Así mismo se les brindará a los estudiantes la oportunidad de hacer comentarios de aspectos positivos y aspectos negativos y sugerencias para el futuro.

### **CIERRE**

Se realizarán además aclaraciones y observaciones puntuales en torno al pos-test y la presentación de la obra de teatro para completar la tarea integradora.

## **CLASE 2**

### **APERTURA**

Introducción de los estudiantes del grado 8 ante grupo de estudiantes de grados inferiores, con el objetivo de desarrollar obra de teatro.

### **DESARROLLO**

Presentación de obra de teatro ante los estudiantes, basada en un cuento histórico de la isla de San Andrés, que ha sido previamente seleccionado por los estudiantes del grado octavo, con base a la comprensión de dichos cuentos, adquirida durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica.

### **CIERRE**

Finalización de la obra de teatro y clausura definitiva de la Secuencia Didáctica, a través de evaluación y sugerencias de los estudiantes que observaron la obra presentada por sus compañeros de octavo.

**Anexo 3 Pre-test, Narrador de un Soñador de Tesoro-Autor: Fanny Buitrago**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA SAGRADA FAMILIA  
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES  
PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA  
SAN ANDRÉS ISLA**

**El presente cuestionario constituye un instrumento de investigación desarrollado en el marco de la investigación, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tu colaboración dando respuesta a las preguntas planteadas permitirá obtener datos para un posterior análisis y mejoramiento de las estrategias de lectura.**

**Lee el siguiente cuento de forma muy atenta.**

**NARRACION DE UN SOÑADOR DE TESOROS**

**Por Fanny Buitrago**

En mi isla hay muchos tesoros enterrados. Es cierto. Si usted no lo cree, puedo mostrarle la fortaleza del pirata Henry Morgan, en donde existe una montaña de oro que todos los años se hunde más y más en el fondo de la tierra.

Como Henry Morgan era un hombre feroz, que asesinó a muchos cristianos y amasó con sangre de esclavos las piedras que ocultaran el secreto, es preciso soñar con el sitio preciso y cruzar un camino vigilado por fantasmas para encontrar el tesoro. Pero yo no tengo suerte y como soy marino y sobrino del padre Archbold, nadie me visita en sueños. Tal vez porque me fui a estudiar a Medellín y estuve muchos años lejos de mi tierra.

Luego me cansé del estudio y regresé a la isla que es tierra de navegantes, y ahora trabajo en este barco: *El Pomare II*. Y cuando estamos en altamar me pongo a buscar senderos y senderos en la duermavela para encontrar una entrada al mundo del tesoro. Pero yo no tengo suerte. En cambio, la vecina, Miss Bordee, vio en sueños a un hombre oscuro que le dijo:

-Levántate temprano, y desde la puerta de tu casa camina cincuenta y siete metros en dirección del Oriente hacia donde hay un árbol de anón. Allí te encontrarás con un hombre que viene caminando con un pico y una pala al hombro. Detenlo sin decir palabra, pues también tuvo su sueño. Toma el pico, déjale la pala. Cava en su compañía. Lo que encuentren es de los dos.

Ella se levantó al amanecer. Caminó hasta el sitio indicado por el espectro. Todo sucedió como estaba previsto. El hombre y Miss Bordee cavaron en silencio, desde el amanecer hasta la puesta



del sol. Cuando por fin tocaron tierra removida, vislumbraron una inmensa caverna subterránea en donde brillaba un promontorio de doblones de oro, pedrería y ornamentos de culto católico. Ante tanta riqueza, ella llamó codicia a su corazón y, más rápida que el pensamiento, comenzó a gritar reclamando la exclusiva propiedad del tesoro. Entonces la tierra tembló deslizándose con gran estruendo bajo los pies de Miss Bordee y del hombre del pico y de la pala, levantando zozobra en el mar y pánico en el aire antes de regresar a su lugar.

Ese fue el año del último huracán que arrasó la mitad de mi isla.

Pero Miss Bordee estaba protegida por dupys tutelares y un año después tuvo otro sueño. Vio al hombre oscuro que le dijo.

-Sal de tu casa al anochecer, camina cien pasos al Occidente, en dirección del mar. Allí encontrarás unas escaleras de piedra. Sube por ellas y cuenta setenta y siete escalones. Allí encontrarás un cofrecito oxidado que contiene una llave más grande que tu mano derecha. Toma la llave, sube tres escalones más hasta tocar una pared rocosa, en donde verás una puerta con su cerradura. Abre la puerta. Detrás de ella existe un extenso terreno arenoso, y en la mitad de él una gran piedra. Debajo de la piedra duerme un feroz cangrejo negro. Déjalo tranquilo. Se irá por sí solo. Luego cava un poco con las manos, hasta tropezar con la argolla de un cofre pirata. Dios te dará fuerzas para levantarlo. Ábrelo con la llave, cuenta las monedas y límpialas antes de llevarlas al pueblo. Lo que encuentres repártelo así: un quinto para los pobres, un quinto para la iglesia y el resto para ti.

Miss Bordee siguió las indicaciones del espectro al pie de la letra. Subió las escaleras, tomó la llave, abrió la puerta, levantó la piedra. Pero como no llevaba buenos pensamientos, se asustó terriblemente al ver al cangrejo negro y, abalanzándose sobre él, lo destrozó con la llave. Entonces la tierra tembló y nuevamente un gran tesoro escapó de sus manos.

Ese fue el año de la última sequía que asoló a mi isla. Dicen que Miss Bordee cayó al suelo como fulminada por un rayo y estuvo varias horas sin sentido. Cuando se incorporó para regresar a su casa, encontró que el lugar estaba rodeado por una maleza enmarañada. No existía ni llave, ni puerta, ni pared, ni piedra, ni escalera. Ni nada.

Unos pescadores que por allí pasaban escucharon sus gritos y la encontraron echando espumas por la boca, con el rostro arañado y la falda hecha jirones.

Miss Bordee se encerró en su casa y nunca más he vuelto a verla. Y cuando estoy en altamar, solo, sin nadie que hable conmigo, me pongo a pensar en qué sitios de mi isla puede estar enterrado el tesoro. Antes de dormirme llamo a los dupys para que me visiten en sueños. Porque yo no soy egoísta y repartiría la mitad entre mis amigos y parientes. Lo que pasó es que como me paso la vida en el mar y soy sobrino del padre Archbold, no puedo perder el tiempo en busca de tesoros.

Pero yo no tengo suerte.

**A continuación, responde cada una de las preguntas utilizando un lápiz para rellenar el círculo de la letra que indica la opción correcta, en la tabla de respuestas que viene junto a este documento. Evita tachones, borrones y enmendaduras.**

### SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Autor

1. La autoría del cuento se le puede atribuir a
  - a. Un isleño raizal que vive en Medellín
  - b. Miss Bordee, la vecina del barrio
  - c. una mujer inspirada en las historias de una isla
  - d. un personaje ficticio cuyo habitat predilecto es el mar
  
2. En la obra Fanny Buitrago es:
  - a. un personaje al que el narrador cede la voz
  - b. la escritora del cuento
  - c. una vecina de Miss Bordee que cuenta historias
  - d. una isleña que estudió en Medellín muchos años

Destinatario

3. El cuento, de acuerdo con su forma de expresarse, es ideal para que sea leído por:
  - a. un grupo de científicos que estudian los sueños.
  - b. los políticos de la región insular.
  - c. el público en general.
  - d. los extranjeros que visitan la isla.
  
4. Los posibles lectores de este cuento pueden ubicarse en:
  - a. lugares fantásticos y lejanos.
  - b. una realidad alternativa.
  - c. una región geográfica nueva.
  - d. el mundo real y concreto.

Propósito

5. El autor escribió el cuento con el propósito de:
  - a. revelar antiguos secretos que solo él conocía en la isla.
  - b. dar a conocer la ubicación de un tesoro y hacer ricas a ciertas personas.
  - c. narrar hechos populares relacionados con la historia y la cotidianidad isleña.

- d. demostrar que existe una isla en la que viven personas que han tenido contacto con fantasmas y otros espíritus.
6. De acuerdo con los contenidos del cuento, es posible inferir que el autor a la hora de escribirlo quería:
- a. mostrar que hay legados ancestrales, creencias y tradiciones que siguen presentes en la vida moderna.
  - b. manifestar su descontento con la creencia en fantasmas y espíritus del más allá.
  - c. demostrar que hay islas que pueden estar llenas de muchos tesoros.
  - d. explicar cómo se puede llegar a obtener grandes riquezas gracias a los sueños.

### PLANO DE LA NARRACIÓN

#### Narrador

7. En el cuento quien se encarga de narrar lo sucedido es:
- a. varios narradores que observan el mismo acontecimiento.
  - b. un narrador real que no participa de los eventos del cuento.
  - c. un narrador que está dentro del cuento.
  - d. la señora Miss Bordee varios años después de lo sucedido.
8. En el fragmento:  
*“en mi isla hay muchos tesoros enterrados”*,  
 Se puede decir que el narrador habla en:
- a. tercera persona.
  - b. primera persona.
  - c. segunda persona.
  - d. modo colectivo.

#### Funciones del narrador

9. Después de leer en el cuento lo que hace el hombre oscuro, se puede decir que el autor, para hacer avanzar la narración:
- a. se transforma en uno de los personajes.
  - b. investigó mucho sobre espíritus.
  - c. viajó a una isla encantada.
  - d. cede la voz a los personajes.
10. Al leer el fragmento:  
*“pero yo no tengo suerte. En cambio, la vecina, Miss Bordee, vio en sueños a un hombre oscuro que le dijo...”*

Se puede decir que el narrador:

- a. representa otra de las identidades del hombre oscuro.
- b. conoce lo que hay en la mente de otros personajes.
- c. está dispuesto a demostrar que en la isla sí hay espíritus.
- d. es un personaje que no tiene nada que ver con lo que sucede en el cuento.

Tiempo de la narración

11. Atendiendo a la forma en la que son narrados los acontecimientos en el cuento, se puede afirmar que los sucesos protagonizados por Miss Bordee:

- a. pertenecen al pasado.
- b. son parte del presente.
- c. se están desarrollando.
- d. son producto de un sueño.

12. Cuando en el cuento el narrador dice:

*“pero yo no tengo suerte y como soy marino y sobrino del padre Archbold, nadie me visita en sueños”*

está hablando sobre una situación que en el tiempo de la historia se da en el:

- a. futuro.
- b. tiempo indefinido.
- c. pasado.
- d. presente.

### PLANO DE LA HISTORIA

Personajes

13. Según el texto, se puede deducir que Miss Bordee:

- a. es una mujer muy hermosa y agraciada.
- b. Es una mujer que tiene muchas riquezas y tesoros.
- c. es una mujer con una mente muy particular.
- d. es un espectro imaginado por el narrador.

14. En la narración, el hombre oscuro puede tomarse como la representación de:

- a. el espíritu del famoso pirata Morgan.
- b. un espíritu guía para Miss Bordee.
- c. una materialización de los deseos del narrador.
- d. el diablo en una de sus muchas formas.

Intencionalidad

15. La intención que se esconde detrás de la decisión de Miss Bordee de matar al cangrejo, dependió de:

- a. la codicia.
- b. la curiosidad.
- c. el odio por los animales.
- d. la valentía.

16. De acuerdo con la historia contada, se puede deducir que la intención del hombre del pico y de la pala era:

- a. ayudar a Miss Bordee y luego traicionarla.
- b. unirse al hombre oscuro para ayudarlo.
- c. encontrar un viejo tesoro escondido.
- d. encontrar el tesoro para ayudar a los pobres.

### Motivación

17. De acuerdo con el texto, lo que provoca que Miss Bordee salga a buscar el tesoro es:

- a. ayudar a los amigos.
- b. la maldad interior.
- c. el anhelo de bienestar.
- d. el deseo de riqueza.

18. Teniendo en cuenta la forma en la que el narrador de la historia se expresa acerca de Miss Bordee, se puede deducir que lo que lo motiva a regresar a la isla es:

- a. tener un sueño en el que se le revele el lugar de un tesoro escondido.
- b. el querer trabajar en el famoso barco de su abuelo Archbold.
- c. ayudar a Miss Bordee a encontrar la ruta del tesoro e irse de viaje por el mundo.
- d. acompañar a Miss Bordee en medio de su soledad permanente.

### PLANO DEL RELATO

#### Estado inicial

19. Al comienzo del cuento, en su estado inicial, quien cuenta la historia se encuentra:

- a. en posesión de un gran tesoro ancestral.
- b. ante una entrada al mundo del tesoro.
- c. hablando sobre tesoros en una isla.
- d. viendo al pirata Henry Morgan enterrando su tesoro en una montaña.

20. De acuerdo con el cuento, el estado de Miss Bordee pasó de:

- a. desgracia a suerte.
- b. suerte a desolación.
- c. desolación a pobreza.
- d. enamoramiento a dolor.

#### Fuerza de transformación

21. Lo que no permite que Miss Bordee se transforme en una mujer muy rica es:

- a. que sueña con encontrar un tesoro, pero no cree tener la suerte.
- b. el considerarse una mujer tímida que cree que su vida no tiene sentido.
- c. el deseo vehemente de poseer muchas riquezas.
- d. una enfermedad repentina y su muerte posterior.

22. De acuerdo con el cuento, el dupy puede definirse como:

- a. una fuerza sobrenatural que le da la oportunidad a Miss Bordee de cambiar su destino.
- b. el poder de la avaricia y la corrupción que afecta a todos los seres humanos.
- c. una pesadilla que tienen las personas malas y ambiciosas.
- d. el egoísmo como fuerza suprema que guía las acciones de algunas personas.

#### Estado final

23. Al terminar el cuento, de acuerdo con lo dicho por el narrador, se puede decir que finalmente:

- a. encuentra el tesoro y se lo lleva a su casa alegremente.
- b. rompe el hechizo del hombre oscuro y encuentra el tesoro.
- c. tiene una visión del mismísimo pirata Morgan y sus tesoros.
- d. lamenta su suerte, ante la imposibilidad de encontrar un tesoro.

24. Teniendo en cuenta el fragmento en el que se dice que a Miss Bordee:

*“la encontraron echando espumas por la boca, con el rostro arañado y la falda hecha jirones”.*

Se puede describir el estado final de este personaje con las palabras:

- a. derrota y desgracia.
- b. felicidad eterna.
- c. tranquilidad y lucidez.
- d. satisfacción y serenidad.

***“Muchas gracias por tu colaboración y éxitos”.***

**Respuestas:** 1 - c; 2 - b; 3 - c; 4 - d; 5 - c; 6 - a; 7 - c; 8 - b; 9 - d; 10 - b; 11 - a; 12 - d; 13 - c; 14 - b; 15 - a; 16 - c; 17 - d; 18 - a; 19 - c; 20 - b; 21 - c; 22 - a; 23 - d; 24 - a

**Anexo 4 Pos Test, La Leyenda del Pañamán Autora: Fanny Buitrago**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA SAGRADA FAMILIA  
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES  
PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA  
SAN ANDRÉS ISLA**

**Lee el siguiente cuento de forma muy atenta.**

**LA LEYENDA DEL PAÑAMÁN**

**Por Fanny Buitrago**

“...extranjero, si ignoras la verdad sobre ti mismo, será mejor que no vengas a la isla...”

Leyenda isleña

Espero que la anciana Miss Mary, con sus trenzas apretadas y vestida de austero luto, sentada en el porche de su casa de madera –sobre la carretera de San Luis– reúna esta noche a sus hijos y a los hijos de sus hijos, para contarles la leyenda del pañamán. Devanando palabras en inglés y español, con su voz delgada y musical, mientras las nueras se afanan en la preparación de la comida. Para asombro de sus nietos delgados y morenos que ayer vieron una película de vaqueros en el cine *Majestic*.

Es la cercanía del crepúsculo. Pasan aullando las motocicletas, a lo largo del asfalto bordeado de cicales y esmaltado con un poliédrico sedimento de sal. Los cangrejos salen de sus cubículos expulsados ante la proximidad del invierno. Miss Mary coloca sobre el regazo las viejas manos arrugadas de años y quehaceres, remontándose a los relatos de su bisabuela. Cabecea de tanto en tanto, porque ya tiene noventa años y un poco de sueño.

Dicen que existió una época lejana, demasiado lejana, en la cual las islas del Archipiélago durmieron completamente en el olvido, alejadas de las influencias exteriores. Se conocía la presencia de Dios, la silueta del pez, la locura del mar, el nombre de todas y cada una de las personas que vivían y morían en la isla.

En esos años cuyas fechas se diseminaron en las olas levantiscas, llegó a la isla un hombre español, portando como estandarte el orgullo desmedido de los aventureros.

Su presencia causó gran revuelo general, porque nadie –ni aun los patriarcas virtuosos y sabios– habían visto a otro como él en el curso de sus vidas.

La comunidad que no tenía motivo para recelar de los extraños, aceptó al español.

El indómito aventurero llevó por un tiempo una existencia sedentaria, acompañando a los mozos isleños en sus correrías pesqueras, convirtiéndose en un habitante más de la isla verde y aislada que por entonces dormía en un recodo del inexplorado mar caribe.

Pero el mal acechaba en los caminos rudimentarios, escondido en la flor del hibisco y en los pozos de agua dulce. Mal de mar, mal de horizonte, mal de urgencia del hombre por la hembra.

En sus días de soledad y noches de duermevela, sintiendo el zumbido de los mosquitos y presintiendo los reclamos de la luna, el hombre español soñaba con el cadencioso caminar de la muchacha más hermosa de la isla. Y aprendía suaves palabras inglesas, con el deseo de susurrarlas a su amor, para acompañar con ellas sus presentes de frutas y flores, realizados con todo el sigilo que su condición de forastero requería.

La leyenda dice que el hombre español perdió a la muchacha. Lentamente su vientre liso comenzó a desfigurarse, el rostro moreno perdió suavidad y bajo sus enormes ojos surgieron ojeras color de aceituna. ¡El escándalo barrió las playas como huracán enfurecido...!

Graves, cejijuntos, se reunieron los patriarcas y conminaron a la muchacha a dar el nombre de quien le causara tan terrible deshonra. Ni gritos ni ruegos ni amenazas. Nada surtió efecto.

Los labios permanecieron sellados. Nada traicionó ese secreto que la hermosa guardaba como un peso mortal, como un hijo palpitante, como un mal pensamiento. Siempre los ojos bajos, sombreados por rizadas pestañas, sin fijar sus pupilas en nadie. Siempre los dientes cerrados, miedo o pesadilla, ocultando el nombre de aquel que había traicionado su amor.

La hora del parto fue difícil, angustiada. Grandes lamparones de sudor corrían sobre los pechos hinchidos. En la alcoba, débilmente alumbrada, cuchicheaban la madre, las tías, la partera y las vecinas. Doblaban sábanas compradas por sus antepasados en Alabama y rezaban a un Dios intransigente.

Afuera, en la calle agobiada de sombríos presentimientos, los chiquillos susurraban versículos de la Biblia.

De pronto, después de intensas horas de espera, el grito de un nuevo ser quebró los hondos temores y el miedo llegó anunciando la muerte, entre las sombras del atardecer. Antes de morir, con las pupilas dilatadas por la angustia y el despecho, una sola palabra emergió de los labios amoratados.

-Pañamán...!

El nuevo día vio al hombre español balanceándose en un árbol del pan. Un ahorcado más iba a sumarse a las filas de las víctimas cobradas por el sanguinario pirata Henry Morgan.

Desde entonces el sobrenombre de “pañamán” conlleva una nota de desprecio. Y cuando en la isla se iluminan dos veces al mes todas las ventanas en las mismas noches, se dice que es para evitar a los espíritus de los ahorcados entrar en la intimidad de los hogares.

Porque todavía el fantasma del hombre español no ha reparado su falta.

**A continuación, responde cada una de las preguntas utilizando un lápiz para rellenar el círculo de la letra que indica la opción correcta, en la tabla de respuestas que viene junto a este documento. Evita tachones, borrones y enmendaduras.**

### SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Autor

1. El autor del cuento es:



- a. un pañamán que llegó a una isla en busca de aventuras.
  - b. la mujer que se enamoró del forastero.
  - c. una mujer encantada con las historias de los isleños.
  - d. alguien de la isla que pasó por una grave situación económica.
2. En la obra, Fanny Buitrago asume el papel de:
- a. el nombre falso de un hombre aventurero y soñador; el pañamán.
  - b. una mujer que registró por escrito los sucesos y costumbres de una comunidad.
  - c. el personaje al que el narrador cede la voz en determinado momento del relato.
  - d. una mujer perdidamente enamorada de un desconocido.

### Destinatario

3. El cuento, según su contexto, fue escrito para:
- a. una comunidad raizal bastante reconocida.
  - b. personas forasteras que llegan a la isla.
  - c. extranjeros que buscan fantasía.
  - d. cualquier persona que lea cuentos.
4. Los destinatarios de este cuento al leerlo pueden encontrar una relación muy estrecha con:
- a. una isla ensoñadora del mar caribe, donde la gente era feliz.
  - b. las sociedades que viven diversas situaciones de injusticia social.
  - c. las islas con una nueva cultura y costumbres diferentes a las tradicionales.
  - d. una nueva situación económica, dada por cambios políticos.

### Propósito

5. Este cuento se escribió para mostrar:
- a. Personas que llegan a descansar a la isla.
  - b. el sufrimiento y desengaño de una mujer nativa.
  - c. cómo un hombre extranjero no puede transformar las costumbres de una isla.
  - d. hechos de costumbres relacionados con dos culturas.
6. Se puede decir que una de las ideas que el autor del cuento quiere expresar consiste en que:

- a. los extranjeros sólo llegan a la isla para hacer daño y luego se van sin reparar ninguna de sus faltas.
- b. las mujeres de la isla son personas soñadoras que acostumbran a realizar grandes hazañas.
- c. la intervención de extranjeros en la isla ha dado lugar a nuevas tradiciones y creencias.
- d. un pañamán manifiesta las costumbres de otra región con la que está relacionado directamente.

## PLANO DE LA NARRACIÓN

### Narrador

7. En el cuento, la narración de los hechos contados puede ser atribuida a:
  - a. un narrador testigo.
  - b. el protagonista.
  - c. cualquier narrador real.
  - d. un narrador omnisciente.

8. Lee atentamente el siguiente párrafo:

*“Espero que la anciana Miss Mary, con sus trenzas apretadas y vestida de austero luto, sentada en el porche de su casa de madera –sobre la carretera de San Luis– reúna esta noche a sus hijos y a los hijos de sus hijos, para contarles la leyenda del pañamán”.*

Las palabras del anterior párrafo se le pueden atribuir a un narrador que:

- a. observa y sabe todo sobre Miss Mary y, no necesariamente, tiene que ver algo con ella.
- b. representa a uno de los hijos de Miss Mary que se ha reconciliado con ella.
- c. está al lado de Miss Mary sólo por unos minutos mientras ella se prepara para una importante acción.
- d. representa a uno de los nietos de Miss Mary que ha decidido contar una leyenda.

### Funciones del narrador

9. Lee con atención el siguiente párrafo:

*“Lentamente su vientre liso comenzó a desfigurarse, el rostro moreno perdió suavidad y bajo sus enormes ojos surgieron ojeras color de aceituna. ¡El escándalo barrió las playas como huracán enfurecido...!”*

En el segmento anterior el narrador se está refiriendo a:

- a. una situación social cualquiera, ocurrida en el archipiélago y en otros lugares.
  - b. algo vivido sobre una situación cultural que afectó a muchas personas.
  - c. la situación por la que atraviesa uno de los protagonistas del cuento.
  - d. un momento para dejar escuchar la voz de un personaje principal.
10. Entre una de sus funciones, el narrador del cuento se encarga de “mostrar” la voz de los personajes, este fenómeno técnico lingüístico se puede denominar:
- a. dar la voz a voz a los personajes.
  - b. ceder la voz a los personajes.
  - c. ocultar la voz de los personajes.
  - d. acompañar la voz de los personajes.

#### Tiempo de la narración

11. Teniendo en cuenta que en determinado momento el narrador del cuento sostiene que *“Miss Mary coloca sobre el regazo las viejas manos arrugadas de años y quehaceres, remontándose a los relatos de su bisabuela”*, se puede decir que el tiempo en el que se expresa el narrador en este párrafo es:
- a. pasado.
  - b. presente.
  - c. futuro.
  - d. pretérito perfecto.
12. Lee con atención el siguiente párrafo:

*“La hora del parto fue difícil, angustiada. Grandes lamparones de sudor corrían sobre los pechos hinchidos. En la alcoba, débilmente alumbrada, cuchicheaban la madre, las tías, la partera y las vecinas”.*

Atendiendo a la forma en la que son narrados los acontecimientos en el segmento anterior, se puede afirmar que dichos sucesos:

- e. son parte del presente.
- f. se están desarrollando.
- g. son producto de un sueño.
- h. pertenecen al pasado.

## PLANO DE LA HISTORIA

### Personajes

13. En la narración, Miss Mary puede tomarse como la representación viva de:

- a. una anciana muy hermosa y especial.
- b. una mujer que tiene muchos recursos económicos.
- c. la tradición oral de una isla.
- d. un espíritu de la edad antigua.

14. Según el texto, se puede deducir que el hombre español:

- a. es un personaje secundario, pero de gran relevancia para el cuento.
- b. representa cómo se vivía en la isla en la época de antes.
- c. es uno de los primeros conquistadores que vinieron a América.
- d. es uno de los personajes que realiza las acciones principales.

### Intencionalidad

15. La intención que se escondía detrás de la decisión del hombre español de aprender palabras inglesas era:

- a. conquistar a la muchacha isleña.
- b. aprender a comunicarse con los habitantes de la isla.
- c. poder hablar con los familiares de la muchacha isleña.
- d. conocer más la cultura isleña.

16. De acuerdo con la historia contada, se puede deducir que la intención de la muchacha isleña al mantener los labios sellados, durante su parto era:

- e. ocultar por unos días que el pañamán era el padre de su hijo.
- f. demostrarse a sí misma que tenía una gran fortaleza.
- g. mantenerse fiel al gran amor que el pañamán le tenía a ella.
- h. no revelar nunca que el pañamán era el padre de su hijo.

## Motivación

17. De acuerdo con el texto, lo que motiva al hombre español a involucrarse con la muchacha más hermosa de la isla es:
- el interés por robarle sus riquezas.
  - la necesidad de tener una mujer.
  - el deseo de tener muchos hijos e hijas.
  - los consejos de sus padres y amigos.
18. De acuerdo con el texto se puede inferir que la motivación de Miss Mary de contarle a sus hijos y nietos la leyenda del pañamán proviene de:
- el deseo de ganar un poco de dinero para comprar sus cosas personales.
  - la esperanza de que algún día el pañamán repare su falta.
  - las indicaciones de sus hermanos y hermanas, quienes ya murieron.
  - una larga tradición que se remonta a su bisabuela y tal vez más allá.

## PLANO DEL RELATO

### Estado inicial

19. Al comienzo del cuento, en su estado inicial, quien cuenta la historia se encuentra:
- observando las acciones de Miss Mary.
  - ante una gran sorpresa que está a punto de ser revelada.
  - hablando sobre tesoros dejados por piratas en la isla.
  - observando las acciones de varios habitantes antiguos de la isla.

20. De acuerdo con el cuento, el estado del hombre español pasó de:

- desgracia a suerte.
- aventura a muerte.
- suerte a desgracia.
- dolor a enamoramiento.

### Fuerza de transformación

21. Cuando en el cuento se dice que *“el hombre español soñaba con el cadencioso caminar de la muchacha más hermosa de la isla”* se puede deducir que el narrador está refiriéndose a:

- a. una característica común de las jóvenes que habitan la isla.
  - b. una fuerza que termina transformando las acciones del hombre español.
  - c. un sueño fantástico que el pañamán tuvo.
  - d. las ideas que le habían transmitido al pañamán sobre la muchacha isleña.
22. Del texto se puede deducir que la fuerza de transformación que finalmente hace que la muchacha isleña revele que el pañamán es el padre de su hijo es:
- a. un último suspiro antes de morir.
  - b. la esperanza en un mejor futuro para ella y su hijo.
  - c. el miedo a sentirse sola por el resto de su vida.
  - d. los consejos de sus padres y amigos.

#### Estado final

23. De acuerdo con su estado final se puede decir que el hombre español termina:
- a. Suicidándose, al ahorcarse en un árbol.
  - b. escapándose, usando un árbol del pan como protección.
  - c. asesinado por el pirata Henry Morgan.
  - d. regresando a su lugar de origen.
24. Teniendo en cuenta la falta que cometió el hombre español también se puede deducir que, en su estado final, éste personaje:
- a. se convirtió en una figura de poca importancia en la isla, en especial cuando surgieron otros personajes.
  - b. dio origen a una palabra que, según el narrador, se usa para designar a alguien que se quiere rechazar.
  - c. dejó de ser tenido en cuenta y jamás volvió a ser mencionado por ninguna de las clases sociales de la isla.
  - d. se convirtió en una figura de gran importancia en la isla ya que, según el narrador, realizó muchas hazañas.

***“Muchas gracias por tu colaboración y éxitos”***

**Respuestas:** 1 - c; 2 - b; 3 - d; 4 - a; 5 - b; 6 - c; 7 - d; 8 - a; 9 - c; 10 - b; 11 - b; 12 - d; 13 - c; 14 - d; 15 - a; 16 - d; 17 - b; 18 - d; 19 - a; 20 - c; 21 - b; 22 - a; 23 - c; 24 - b

## Anexo 5 Éxodo Capítulo: 1, Versículo: 8 al 13

En aquellos días, subió al trono en Egipto un Faraón nuevo, que no había conocido a José, y dijo a su pueblo: «Mirad, el pueblo de Israel está siendo más numeroso y fuerte que nosotros; vamos a vencerlo con astucia, pues si no, cuando se declare la guerra, se aliará con el enemigo, nos atacará, y después se marchará de nuestra tierra.» Así, pues, nombraron capataces que los oprimieron con cargas, en la construcción de las ciudades granero, Pitom y Ramsés. Pero, cuanto más los oprimían, ellos crecían y se propagaban más. Hartos de los israelitas, los egipcios les impusieron trabajos crueles, y les amargaron la vida con dura esclavitud.

## Anexo 6 Cuadro de las tipologías textuales

TIPOLOGÍAS TEXTUALES						
Tipos de textos	Descriptivos	Narrativos	Dialogados o conversacionales	Prescriptivos o instructivos	Expositivos o explicativos	Argumentativos
<b>Aspectos</b>						
<b>1. Intención comunicativa</b>	Presentan características de seres, objetos, lugares, o fenómenos para dar idea de ellos al receptor.	Relatan acciones, sucesos (reales o imaginarios) protagonizados por personajes.	Representan por escrito conversaciones de personajes.	Dan instrucciones y recomendaciones para guiar el comportamiento del receptor.	Transmiten información objetiva para hacer que se comprenda un tema.	Expresan y defiende opiniones e ideas y, a veces, también aportan ideas para convencer.
<b>2. Responden a:</b>	¿Cómo es?	¿Qué pasa?	¿Qué dicen?	¿Cómo se hace?	¿Por qué es así?	¿Qué pienso? ¿Qué te parece?
<b>3. Se manifiestan en estos tipos de textos:</b>	Novelas y cuentos. Postales y cartas. Catálogos. Guías turísticas. Libros de viaje. Suplementos semanales. Reportajes.	Noticias periodísticas. Novelas y cuentos, comics. Textos de historia. Biografías, memorias, diarios.	Diálogos de cuentos y novelas. Piezas teatrales. Entrevistas. Debates y mesas redondas.	Instrucciones de uso. Recetas de cocina. Publicidad y normas legales y normas de seguridad. Campañas preventivas.	Libros de texto. Libros y artículos divulgativos. Enciclopedias. Diccionarios.	Artículos de opinión. Crítica de prensa. Discursos. Publicidad. Ensayos.
<b>4. Elementos lingüísticos</b>	Adjetivos Complementos nominales. Predicados nominales. Adverbios y preposiciones de lugar. Figuras literarias.	Verbos de acción. Variedad de tiempos (Pasado, presente y futuro). Conectores cronológicos. Sustantivos y adjetivos. Adverbios de lugar. Figuras literarias.	Frases breves. Yuxtaposición y coordinación. Diversidad de entonación. Interjecciones, interrogaciones. Elipsis. Onomatopeyas.	Oraciones imperativas. Perífrasis de obligación. Segunda persona. Conectores de orden. Signos de puntuación (números).	Conectores explicativos. Conectores de causa y consecuencias. Conectores ordenadores.	Silogismos, razonamientos. Conectores explicativos. Conectores de causa y consecuencias. Conectores ordenadores.
<b>5. Estructura</b>	Presentación genérica. Detallismo con orden.	Presentación. Nudo. Desenlace.	Saludo Preparación Desarrollo Despedida	Meta. Programa.	Introducción Desarrollo Conclusión (Resumen)	Exposición de la tesis. Demostración. Conclusión.
<b>6. Registros</b>	Estandar. Culto.	Estandar. Culto.	Estandar. Coloquial.	Estandar.	Estandar.	Estandar.
<b>7. Tipos</b>	Objetivos. Subjetivos.	Cortos. Largos.	En estilo directo. En estilo indirecto.	Normativos. Instructivos.	Divulgativos. Especializados.	Administrativos. Periodísticos. Humanísticos.
<b>8. Funciones del lenguaje</b>	Referencial, poética.	Referencial, poética.	Referencial. Apelativa.	Apelativa. Referencial.	Referencial.	Apelativa.

**Anexo 7 Ejemplo de modelo de carta de la OCCRE. Sesión 2 Ejemplo de Tipologías Textual**

San Andrés Isla, octubre 16/ 2014

Doctor  
Joseph Barrera Kelly  
Director de la OCCRE  
La Ciudad

Respetado señor:

Por medio de la presente Yo GABRIEL ALEJANDRO WILLIAMS identificado con la C.C. # 10478388894 de San Andrés, me permito solicitar a usted un permiso para recibir en mi casa a mi prima FIDELA CARIDAD ROSALES MARTÍNEZ, identificada con la C.C. # 32684488 de Barranquilla, y a su esposo ALFONSO JOSÉ ESCALANTE ORTEGA, identificado con C.C. # 8735529 de Barranquilla, quienes visitarán la isla desde el 24 de octubre hasta el 3 de noviembre del presente año.

La dirección de mi casa es Barrio Cabañas altamar Carrera 18 #4-20 INT 3

Por su atención y colaboración mil gracias. Dios lo bendiga.

Atentamente

---

GABRIEL ALEJANDRO WILLIAMS  
C. C. # 10478388894  
Cel: 3012368847



## Anexo 8 Cuento Antes de la Guerra, autora: Fanny Buitrago

### ANTES DE LA GUERRA

**Fanny Buitrago**

-...terminaremos por perder la memoria, cuando nos encontremos dispersos, como perderemos la curva de las olas y las sombras en declive de las casas desmoronándose...

Desde el amanecer mi abuelo está cansando las palabras, negándose a partir, negándose a abandonar a su gente. Y su gente es una fila de fantasmas. Todos los que fueron antes de él, que desaparecieron sin necesidad de marcharse, sus nombres antiguos forjando la clave de los sueños.

-De aquí me sacan muerto –dice.

Entonces mamá vuelve a explicarle lo que viene después, cuando rujan los tractores en avalancha y nuestro pueblo desaparezca bajo el peso de una moderna carretera, hoteles, playas y turistas elegantes. Viviremos en una casa blanca, sólida, en otra calle todavía sin árboles y en un barrio que me parece de mentiras. Al otro extremo de la isla. Una casa nueva, con tres escalones de ladrillo rojo, dos alcobas olorosas a pintura fresca, una sala con mecedoras y retratos de viejos bigotudos. Una casa sin oscuros rumores bajo el piso, en donde la humedad no molerá sus huesos –ni el mar lo desvelará con sus gemidos– tan hermosa que su corazón terminará por alegrarse.

Él mueve la cabeza testaruda. Clava en ella dos ojos tristes y nublados, blancos en su cara morena, apenas percibiendo sombras inconclusas. Masca su tabaco. Y la mira. Y no deja de mirarla con más y más tristeza.

–¿Soy acaso un velero que puede navegar de un sitio a otro? ... ¿acaso la humedad y los huesos no están en mí que soy una sola persona...?

–No es culpa mía. Yo qué sé. Son cosas del gobierno.

Mamá abre la puerta de la calle. Arrastra una silla y lo lleva de la mano –afuera– para que se siente al fresco. Para que hable con nadie y que sus quejas se pierdan en el viento salobre que galopa por encima de los cocoteros.

–Son cosas del progreso– repite mamá, y regresa a su cocina con pasos espantados, como si cortara el nudo de un secreto.

Mi abuelo se dobla con trabajo. Toma un puñado de tierra mojada y la tritura suave, grano por grano entre sus dedos. Dedos inmensos, retorcidos, tan viejos como esas puertas azotadas por la arena, acongojadas por el abandono y el movimiento sin cerrojos, que ya se comieron la estatura de la gente. Besa la tierra, mientras silba una melodía que no comienza ni termina, trenzada de siglos atrás, evocando lo que no debe morir en el olvido. En el norte de su voz corren los antepasados de sus antepasados blancos a caballo, en el sur de su voz mueren los antepasados de sus antepasados negros bajo el látigo, en el este está marcada la tradición que se borrará al perderse la tierra, y al oeste toda su vida sonando en el tambor de la canción. Cuando la melodía se apaga en el humo del tabaco me arrodillo a los pies de mi abuelo. Rezo. Rezo con él. Pido que no le maten los recuerdos.

Los viejos que hablan con nadie detestan estar solos.

Si fuera joven pelearía con el gobierno –grita con voz enronquecida y puño levantado, seguramente cansado de rezar.

Acaba de cumplir noventa años. Es alto, seco, encorvado. Oscuro y arrugado como un árbol reseco. Hace tiempo que no habla de los arrecifes de la isla. Ni de redes ni de nasas ni de langostas ni de lapas. Ni siquiera el precio del pescado le interesa, puesto que no puede trabajar. Apenas contemplar su tierra, su visión del mar y sus pensamientos ocultos. Y su enemigo, el gobierno, es un gigante de mil cabezas, capaz de vivir en varios lugares a la vez. Me imagino que tiene dientes largos, tan afilados como los de una barracuda. Se alimenta de cosas especiales. Por ejemplo: historia – próceres – impuestos – soberanía nacional. Simón Bolívar nació en Caracas. Padre Nuestro que estás en los cielos y venga a nos tu reino. Huelgas... ¡Estado de sitio! ¡Pum pum pum! Tanques y soldados. Presos políticos. ¡Oh Gloria Inmarcesible!

No se puede pelear con el gobierno.

Es lo que me imagino. Nada más. Es lo que sueño cuando duermo y lo que me despierta cuando grito. Viene como un cangrejo en la penumbra, apretándome con sus tenazas el corazón, desde que él –cada día más viejo y encorvado- supo que el gobierno nos echaba de esta tierra.

–...consultaron sus leyes y nos catalogaron indefensos. Llegaron, expropiaron, dictaron resoluciones y nos quitaron lo que amábamos: el rastro de lo que fuimos o pudimos ser, el derecho a los mismos caminos y a las mismas costumbres. La tradición no escrita, que es la tumba de los que murieron ayer y la cuna de los que nos sucederán mañana. Hasta la presencia invisible de los muertos...

Mi abuelo murmura dulcemente. Sabe decirme sus cosas. A mí, que ya alcanzo a su cintura. Cosas que no puedo entender. Palabras que juré guardar como un tesoro y repetir cuando sea tan alto como él. Cuando la isla era un inmenso bosque de flores y palmeras y los barcos se anunciaban con el sonar del caracol. Y cómo llegaron extraños del continente, a levantar edificios de hierro y de concreto, a opacar las noches de luna con bombillos eléctricos, codiciosos de la tierra, a convertir los tranquilos caminos en calles y almacenes populosos. Me habla del fruto del coco, fuente de la vida. El huracán que lo arrastra todo a su paso. Los dupys tutelares. El mal de ojo que ronda a los recién nacidos y el something que mata a la gente. La bendición del hombre anciano que nunca hace daño y el mar que nos rodea.

Escucho, muy dentro, en donde tengo frío y me pongo a temblar cuando paso por las casas vacías. Esas casas en hilera, que pronto serán madera de fogón o dormirán para siempre en el fondo de un espejo de cemento.

Mamá sale de la casa, con una manta entre los brazos. Cubre con ella los hombros del abuelo, voltea la silla buscando el curso del sol y me ordena entrar en la cocina. Hace calor, pero él es muy viejo y nunca se calienta. Los ojos de mamá están enrojecidos, parece pequeñita, lastimera, tan delgada con su vestido negro.

–Ante todo limpieza y dignidad –dice.

–¿Por qué?

–Es el único patrimonio de los pobres.

–¿... y si fuéramos ricos...?

–¿qué? ...

–¿Nos quedaríamos aquí?

–Nadie puede escoger. Es un asunto de estado y nos compraron la tierra. Tenemos que marchar y punto en boca. ¡Ahora cállate! Que no se hable más del asunto.

Primero me limpia la cara con un trapo, sacándome ardor y brillo, restregándome con fuerza las orejas. Después me unta vaselina –que saca de un frasco verde, redondo y fragante– para que entre en mi pelo motoso la peinilla.

–¡No te comas las uñas...! y cuidado con pisar los zapatos, es terriblemente feo. ¡Camina derecho! Persígnate. Si tu padre, si te viera el sinvergüenza de tu padre.

Por fin salgo vivo y con camisa limpia.

–Bendición, abuelo.

–Hay una lucecita bailando en las monedas de sus ojos. Quién sabe. Todavía es temprano y él también sabe de peleas.

Voy por última vez a la escuela, aunque ya no vivimos aquí. No importa que las calles permanezcan iguales y la comida tenga el mismo sabor y de noche me despierte pensando en los fantasmas. Ni siquiera cuando echo mi anzuelo desde la punta del viejo muelle, quebrando el agua con su garfio rizado, pienso que estamos aquí. Estoy mirando otro cielo. Un niño tres centímetros más alto. Imagino lo rojo, lo lisos y pulidos que serán los escalones de la casa nueva.

–Atencióooon, atencióooon...!

La maestra agita la campanita. Alisa su blusa verde, ordena los papeles del escritorio, frunce las cejas pobladas. Este año tiene hilos plateados en las sienes. Abre los labios en una sonrisa, pero termina apretando los dientes. Es raro, olvida la oración de la mañana. Nosotros estamos limpios, peinados, silenciosos.

Ella pregunta:

–¿Qué es oración gramatical?

Respondemos en coro:

–Oración gramatical es una o más palabras con las cuales expresamos un pensamiento.

–¿Por ejemplo?

–Ama. Dios es bueno. Tomás trabaja la tierra.

Tomás soy yo. En seguida tenemos ejercicio escrito y buscamos cuántas vocales hay en cada una de las palabras siguientes: Jesús – Virtud – Capitán – Agua. Nos codeamos, de pupitre a pupitre, sonrientes; así los turistas verán que somos montones de niños en la escuela. Los que vienen en avión desde el continente y pasean en carritos descubiertos, tostados por el sol, y toman fotografías. La maestra está aburrída de ellos. Ya no tiene nada qué decir y le cuesta trabajo atender a tantas preguntas. Preguntas sobre si preferiría quedarse, si le duele partir y usted qué opina.

De todas maneras, aunque esos tipos del continente se ocupen de nosotros y en los periódicos salgan retratos de las casas, la iglesia y los pescadores, a mi abuelo ya le mataron sus recuerdos. Porque hay cosas que no podemos cargar en un camión ni colgárselas al cuello. Tendríamos que inventar un pueblo diminuto – sin que falte un grano de arena, la tumba de los bisabuelos que está en el jardín de en frente, los cocales o el árbol del pan- y encerrarlo en una caja de música, para que le diera cuerda cuantas veces se le antoje. Claro, ante todo los sermones del cura y los rezos dominicales. Y la luna llena cuando surge del mar en noches oscuras. A lo mejor menos de tumbas que de lutos. ¡Ya viene la banda tocando en carnavales! Ese olor a pan de coco, pescado frito y ron-don de todos los días. Más bien el paso de los pájaros de octubre. Tal vez mi padre, cuando tocaba la guitarra en los kioscos del Johnny Key, antes de fugarse con una

turista de ojos verdes. Se me ocurre, hasta el último perro. Sólo que los perros se fueron o se murieron de hambre.

–Tomáaas...! ¡Sigue trabajando...!

Los otros niños escriben. El chino muerde un lápiz y Leda me saca la lengua. Un hombre barbudo, ojoso, en vestido de baño y camisa de colorines, quema luces azules. Más fotos. Más preguntas. La maestra lo esquiva y esconde la frente tras el libro de castellano, supongo que entre el sustantivo y el adjetivo.

–Atención...!

Vuelan los lápices. El hombre barbudo sigue robando con su cámara el mapa del Archipiélago suspendido en la pared, el tablero perfectamente limpio, los tarros de avena en donde sembramos fríjoles la semana pasada. A nosotros. Tan limpios. Tan ocupados con Jesús, la virtud, el capitán y el agua.

Luego salimos en orden, de a dos en fondo, para asistir a una función de despedida. Habrá discursos, autoridades, música y banderolas. Tan – Tan –

ratacchssssinnntccccchssssinnnnnn mujeres de nuestro pueblo. Escucho su voz enronquecida a la altura de mi nuca... Plan rataplán. En una esquina está mamá, con los párpados hinchados de llorar. Como todas las

–Cuando terminen los discursos corre a la casa. ¡Tu abuelo está perdiendo la chaveta...!

Me escapo por un atajo bordeado de cicales, perseguido por sollozos, tambores y discursos. El zumbido de los altavoces y la música estridente de la banda.

–...éramos señores de esta isla, en nuestra humildad tan poderosos que nadie nos diputaba ni el mar ni la tierra, desconocidos para el resto del continente, pero dueños de nuestro propio destino.

Mi abuelo sigue hablando con nadie, ahora con una escopeta entre las manos:

–Si el gobierno y los pañas quieren guerra... ¡La tendrán...! ¡Los reto a que vengan a sacarme de mi tierra!

Está sentado en la sombra que arroja el techo de la casa, única figura en la calle solitaria, impertérrito, como un tronco milenario. Tras él puedo ver las sombras bienhechoras de sus antepasados. Nada le asusta ya. Defenderá la tierra hasta el final.

Como no puedo traicionarle, comienzo a levantar una barricada –tal como hacen los guapos en las películas de vaqueros– con la mesa de la cocina, las sillas, las camas, el armario con espejo de luna, las ollas, sobra la tumba de los bisabuelos. Amontono pan, cocos, pescados y garrafones de agua dulce, sin que falte el caballito de madera que me regaló papá antes de marcharse con una turista gringa. Hay que estar prevenidos, como dice el abuelo. No sabemos cuánto durará esta guerra.

**Anexo 9 Cuento: Perro, gata y bebé, autor: Joe R. Lansdale**

**PERRO, GATA Y BEBÉ**

**JOE R. LANSDALE**

A Perro no le gustaba Bebé. Y, por cierto, a Perro tampoco le gustaba Gata. Pero Gata tenía uñas..., unas uñas afiladas.

Pero siempre había recibido atenciones y palmaditas en la cabeza.

- ¡Toma, cómete esto! ¡Ay, qué bonito eres! Así, guapo. Dame la patita. ¡Siéntate! Así me gusta. Guapo.

Ahora estaba Bebé.

En realidad. Gata no había sido un problema.

Gata caía bien, pero la familia no la quería. A veces, a Gata le hacían carantoñas. Le daban de comer. No la maltrataban. Pero quererla de verdad, no. No del modo en que querían a Perro, antes de que Bebé llegara.

Una cosita asquerosa y rosada que lloraba.

Para Bebé eran los «ooooh» y los «aaaah». Cuando Perro trataba de acercarse a los Amos, éstos le decían:

-Fuera; ahora, no.

¿Cuándo llegaría ese «ahora»?

Para Perro nunca llegó. Ahora era siempre para Bebé. Para Perro, nada. A veces estaban tan ocupados con Bebé que pasaba todo el día antes de que le dieran de comer a Perro. A éste nunca más le han vuelto a dar cosas ricas. Ya no recuerda la última vez que le dieron una palmadita en la cabeza, o le dijeron «guapo, así me gusta».

Mal asunto. A Perro no le gusta.

Entonces, decide hacer algo.

Matar a Bebé. Así sería otra vez Perro y Gata. Ellos no quieren a Gata, y las cosas estarían bien. Perro lo pensó. No le resultaría muy difícil despedazar a Bebé. Bebé, suave, sonrosado.

Sangraría con facilidad.

A Bebé lo ponen en una cesta colgante cuando Ama sale a tender la ropa. Perro mira la cosita rosada que se mueve y piensa en despedazarla. Piensa mucho, mucho. Y se pone tan contento de pensar que la boca se le hace agua. Perro se acerca a Bebé, y hace que ese momento tan bonito dure más.

Bebé ve a Perro acercarse despacio, casi arrastrándose. Bebé se echa a llorar.

Antes que Perro alcance a Bebé, Gata salta.

Gata, que estaba escondida detrás del sofá.

Gata persigue a Perro, destroza cara de Perro con dientes, con uñas. Perro sangra, intenta correr. Gata lo persigue.

Perro se vuelve para morder.

Gata hunde uña en ojo de Perro.

Perro ladra, corre.

Gata salta sobre lomo de Perro, muerde a Perro en la cabeza.

Perro trata de volver atrás y meterse en dormitorio. Gata le hunde las uñas, le clava los dientes, hace perder el equilibrio a Perro. Perro corre muy rápido, tan rápido como puede, se golpea contra el borde de la puerta, tropieza, cae...

Gata salta al suelo y deja a Perro.

Perro se queda quieto.

Pero no respira.

Gata sabe que Perro está muerto. Gata se lame la sangre de las uñas y de los dientes con su áspera lengua.

Gata se ha deshecho de Perro.

Gata se vuelve para mirar pasillo adelante, donde Bebé llora a gritos.

Y ahora a por el «otro».

Gata comienza a arrastrarse pasillo adelante...

## **Anexo 10 Cuento: El hijo del vampiro, autor: Julio Cortázar**

### **EL HIJO DEL VAMPIRO**

**Julio Cortázar**

«Probablemente todos los fantasmas sabían que Duggu Van era un vampiro. No le tenían miedo, pero le dejaban paso cuando él salía de su tumba a la hora precisa de medianoche y entraba al antiguo castillo en procura de su alimento favorito. El rostro de Duggu Van no era agradable. La mucha sangre bebida desde su muerte aparente —en el año 1060, a manos de un niño, nuevo David armado de una honda-puñal— había infiltrado en su opaca piel la coloración blanda de las maderas que han estado mucho tiempo debajo del agua. Lo único vivo, en esa cara, eran los ojos. ojos fijos en la figura de Lady Vanda, dormida como un bebé en el lecho que no conocía más que su liviano cuerpo. Duggu Van caminaba sin hacer ruido. La mezcla de vida y muerte que informaba su corazón se resolvía en cualidades inhumanas. Vestido de azul oscuro, acompañado siempre por un silencioso séquito de perfumes rancios, el vampiro paseaba por las galerías del castillo buscando vivos depósitos de sangre. La industria frigorífica lo hubiera indignado. Lady Vanda, dormida, con una mano ante los ojos como en una premonición de peligro, semejaba un bibelot repentinamente tibio. y también un césped propicio, o una cariátide.

Loable costumbre en Duggu Van era la de no pensar nunca antes de la acción. En la estancia y junto al lecho, desnudando con levísima carcomida mano el cuerpo de la rítmica escultura, la sed de sangre principió a ceder.

Que los vampiros se enamoren es cosa que en la leyenda permanece oculta. Si él lo hubiese meditado, su condición tradicional lo habría detenido quizá al borde del amor, limitándolo a la sangre higiénica y vital. Mas Lady Vanda no era para él una mera víctima destinada a una serie de colaciones. La belleza irrumpía de su figura ausente, batallando, en el justo medio del espacio que separaba ambos cuerpos, con el hambre. Sin tiempo de sentirse perplejo ingresó Duggu Van al amor con voracidad estrepitosa. El atroz despertar de Lady Vanda se retrasó en un segundo a sus posibilidades de defensa. y el falso sueño del desmayo hubo de entregarla, blanca luz en la noche, al amante.

Cierto que, de madrugada y antes de marcharse, el vampiro no pudo con su vocación e hizo una pequeña sangría en el hombro de la desvanecida castellana. Más tarde, al pensar en aquello,

Duggu Van sostuvo para sí que las sangrías resultaban muy recomendables para los desmayados. Como en todos los seres, su pensamiento era menos noble que el acto simple.

En el castillo hubo congreso de médicos y peritajes poco agradables y sesiones conjuratorias y anatemas, y además una enfermera inglesa que se llamaba Miss wilkinson y bebía ginebra con una naturalidad emocionante. Lady Vanda estuvo largo tiempo entre la vida y la muerte (sic). La hipótesis de una pesadilla demasiado erista quedó abatida ante determinadas comprobaciones oculares; y, además, cuando transcurrió un lapso razonable, la dama tuvo la certeza de que estaba encinta.

Puertas cerradas con yale habían detenido las tentativas de Duggu Van. El vampiro tenía que alimentarse de niños, de ovejas, hasta de —¡horror! — cerdos. Pero toda la sangre le parecía agua al lado de aquella de Lady Vanda. una simple asociación, de la cual no lo libraba su carácter de vampiro, exaltaba en su recuerdo el sabor de la sangre donde había nadado, goloso, el pez de su lengua. Inflexible su tumba en el pasaje diurno, érale preciso aguardar el canto del gallo para botar, desencajado, loco de hambre. No había vuelto a ver a Lady Vanda, pero sus pasos lo llevaban una y otra vez a la galería terminada en la redonda burla amarilla de la yale. Duggu Van estaba sensiblemente desmejorado.

Pensaba a veces —horizontal y húmedo en su nicho de piedra— que quizá Lady Vanda fuera a tener un hijo de él. El amor recrudecía entonces más que el hambre. Soñaba su fiebre con violaciones de cerrojos, secuestros, con la erección de una nueva tumba matrimonial de amplia capacidad. El paludismo se ensañaba en él ahora.

El hijo crecía, pausado, en Lady Vanda. una tarde oyó Miss wilkinson gritar a su señora. La encontró pálida, desolada. Se tocaba el vientre cubierto de raso, decía:

—Es como su padre, como su padre. Duggu Van, a punto de morir la muerte de los vampiros (cosa que lo aterraba con razones comprensibles), tenía aún la débil esperanza de que su hijo, poseedor acaso de sus mismas cualidades de sagacidad y destreza, se ingeniara para traerle algún día a su madre.

Lady Vanda estaba día a día más blanca, más aérea. Los médicos maldecían, los tónicos cejaban. y ella, repitiendo siempre:

—Es como su padre, como su padre.

Miss wilkinson llegó a la conclusión de que el pequeño vampiro estaba desangrando a la madre con la más refinada de las crueldades. Cuando los médicos se enteraron hablose de un aborto harto justificable; pero Lady Vanda se negó, volviendo la cabeza como un osito de felpa, acariciando con la diestra su vientre de raso.

—Es como su padre —dijo—. Como su padre.

El hijo de Duggu Van crecía rápidamente. No sólo ocupaba la cavidad que la naturaleza le concediera, sino que invadía el resto del cuerpo de Lady Vanda. Lady Vanda apenas podía hablar

ya, no le quedaba sangre; si alguna tenía estaba en el cuerpo de su hijo.

Y cuando vino el día fijado por los recuerdos para el alumbramiento, los médicos se dijeron que aquél iba a ser un alumbramiento extraño. En número de cuatro rodearon el lecho de la parturienta, aguardando que fuese la medianoche del trigésimo día del noveno mes del atentado de Duggu Van.

Miss wilkinson, en la galería, vio acercarse una sombra. No gritó porque estaba segura de que con ello no ganaría nada. Ciertamente que el rostro de Duggu Van no era para provocar sonrisas. El color terroso de su cara se había transformado en un relieve uniforme y cárdeno. En vez de ojos, dos grandes interrogaciones llorosas se balanceaban debajo del cabello apelmazado.

—Es absolutamente mío —dijo el vampiro con el lenguaje caprichoso de su secta—

y nadie puede interpolarse entre su esencia  
y mi cariño.

Hablaba del hijo; Miss wilkinson se calmó.

Los médicos, reunidos en un ángulo del lecho, trataban de demostrarse unos a otros que no tenían miedo. Empezaban a admitir cambios en el cuerpo de Lady Vanda. Su piel se había puesto repentinamente oscura, sus piernas se llenaban de relieves musculares, el vientre se aplanaba suavemente y, con una naturalidad que parecía casi familiar, su sexo se transformaba en el contrario. El rostro no era ya el de Lady Vanda. Las manos no eran ya las de Lady Vanda. Los médicos tenían un miedo atroz. Entonces, cuando dieron las doce, el cuerpo de quien había sido Lady Vanda y era ahora su hijo se enderezó dulcemente en el lecho y tendió los brazos hacia la puerta abierta. Duggu Van entró en el salón, pasó ante los médicos sin verlos, y ciñó las manos de su hijo. Los dos, mirándose como si se conocieran desde siempre, salieron por la ventana. El lecho ligeramente arrugado, y los médicos balbuceando cosas en torno a él, contemplando sobre las mesas los instrumentos del oficio, la balanza para pesar al recién nacido, y Miss wilkinson en la puerta, retorciéndose las manos y preguntando, preguntando, preguntando».



**Anexo 11: Cuento Desde otro punto de vista, autora: María José Ojeda Franco****DESDE OTRO PUNTO DE VISTA****María José Ojeda Franco**

Todo empezó hace algunos años, cuando seguía en ese globo y ya no tenía mucho espacio para moverme en él; ese globo lleno de agua. En ese entonces me empecé a mover como por arte de magia, yo no quería, pero al parecer alguna tecnología de esa voz que iba conmigo a todos lados hacía que me moviera sola. Al cabo de una semana o más quede completamente de cabeza. Aunque suene un poco extraño, estoy segura de que no era la única niña que tenía miedo de salir. La voz me acompañaba todo el tiempo, una voz que se hacía llamar “mi amor” o “querida” y otra voz que se escuchaba seguido que se hacía llamar “osito” o “pastelito”, o también igual que la primera voz: “mi amor”. Esas dos voces me atemorizaban un poco. Unos días después —ya llevaba algún tiempo de cabeza—, “querida” empezó a gritar: “Ahí viene, ahí viene”. En ese momento, no solo las dos voces que yo oía siempre hablaban una encima de la otra, sino que ahora eran varias y hablaban al mismo tiempo. Preferí cerrar los ojos y dejar que las voces hicieran un escándalo solas. Me dormí. Desperté en un lugar más bien claro, se veía una luz. Había escuchado hablar de la muerte cuando “mi amor” y “pastelito” hablaban de las personas que habían resucitado y que veían una luz muy llamativa y querían ir hacia ella. No estaba lista para morir aún, es más, ni siquiera estaba segura de si habría otro paso.

¿Cómo lograr salir de ese globo antes de morir? Miré bien hacia esa luz y vi una forma, bien parecida a la mía, pero mucho más grande, que gritaba: “Puje, puje”, y otra voz un poco más lejana y más bien parecida a la de “querida” o como la llamaban las demás voces, “Natalia”.

La forma gigante me miraba y me decía: “Ven para acá”, y trataba de agarrarme la cabeza. Recordé que en la conversación de “osito” y “mi amor” habían dicho que las personas veían a seres queridos o simplemente a personas que les decían “todavía no es hora”, sin embargo, esta voz, la cual se hacía llamar “doctor”, me decía: “Ven para acá”. No tenía salida, una fuerza hizo que empezara a resbalar, cerré los ojos y había mucha luz, cada vez más, si no cerraba los ojos no volvería a ver nada, nunca más. Salí del globo. No sé exactamente si fue un descanso o una molestia lo que sentí, pero al salir de ahí una fuerza, un algo frío y caliente entró por mi boca, por mi nariz, fue hasta mi barriga y se devolvió, lo mismo pasó muchas veces, tantas que en este mismo momento sigo haciéndolo y no he parado desde ese día. Recuerdo que ese día, o unos días después, me enseñaron que para mí “querida” era “mamá” y “pastelito” era “papá”. Aprendí que muchas de las voces se hacen llamar “tía”, “tío”, “abuela” o “abuelo”. Y no me van a creer, hace unos días salió del mismo globo, o de uno parecido, otra voz a la que llamo “hermana”.

## Anexo 12 Cuento Un Día De Estos, autor: Gabriel García Márquez

### UN DÍA DE ÉSTOS

Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escobar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá

-Qué

-Dice el alcalde que si le sacas una muela.

-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que sí estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:

-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.

-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-Siéntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.

-Buenos -dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentales, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca. Don Aurelio Escobar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

-Tiene que ser sin anestesia – dijo.

-¿Por qué?

-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

-Está bien -dijo, y trató de sonreír.

El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era un cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente.

El alcalde se agarró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas.

Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-Séquese las lágrimas -dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. “Acuéstese -dijo- y haga buches de agua de sal.” El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta -dijo.

- ¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica:

-Es la misma vaina.

*Los funerales de la Mamá Grande* (1962), Barcelona, Bruguera, 1986, págs. 19-23

### **Anexo 13 Cuento El paraíso de los niños, autor: Naguib Mahfuz**

**EL PARAÍSO DE LOS NIÑOS (O Jardín de infancia, según la versión publicada en Ciudad Seva)**

**Por Naguib Mahfuz**

(Cuento incluido en el libro *La taberna del gato negro*)

—Papá.

—Sí.

—Mi amiga Nadia y yo estamos siempre juntas.

—Claro, cariño, es tu amiga.

—En la clase, cuando vamos de paseo, a la hora de la comida...

—Es estupendo. Ella es una niña guapa y educada.

—Pero en la hora de religión, ella va a una clase y yo a otra.

El hombre miró a su mujer y la vio sonreír, a pesar de que estaba ocupada en bordar un mantel.

Sonrió a su vez y dijo:

—Eso es sólo en la clase de religión.

—Pero ¿por qué, papá?

—Porque tú perteneces a una religión y ella a otra.

—¿Cómo es eso, papá?

—Tú eres musulmana, y ella cristiana.

—¿Porqué, papá?

—Todavía eres pequeña para entenderlo. Ya lo comprenderás.

—Yo soy mayor, papá.

—No, cariño, eres pequeña.

—¿Por qué soy musulmana?

Tenía que ser franco y prudente; no podía renegar de los principios de la educación moderna a la primera de cambio.

—Papá y mamá son musulmanes — respondió—. Por eso tú eres musulmana.

—¿Y Nadia?

—Sus padres son cristianos. Por eso ella es cristiana.

—¿Es porque su padre lleva gafas?

—No. Las gafas no tienen nada que ver en eso. Es porque su abuelo también era cristiano.

El hombre decidió seguir la cadena de los antepasados hasta el infinito para aburrirla e inducirle a cambiar de tema.

Pero la niña insistió:

—¿Qué es mejor?

Tras reflexionar un poco, le contestó:

—Ser musulmana es bueno y ser cristiana también.

—Pero una cosa tiene que ser mejor que la otra.

—Las dos son igual de buenas.

—¿Puedo ser cristiana para que podamos estar siempre juntas?

—No, cariño, eso es imposible.

Cada niña tiene que ser como sus padres.

—¿Y por qué?

¡Qué opresora es la educación moderna!

—¿Por qué no esperas hasta que te hagas mayor para tratar este tema? —le sugirió.

—No, papá.

—Muy bien. Tú sabes lo que es la moda, a cada uno le gusta un estilo. Ser musulmana es como estar a la última moda; por eso, debes seguir siendo musulmana.

—¿Eso significa que Nadia sigue una moda antigua?

¡Al diablo las dos! Estaba claro que, a pesar de su cuidado, había cometido un error y se encontraba en un apuro.

—Es cuestión de gustos —contestó

—, pero cada una de vosotras debe seguir como sus papas.

—¿Le puedo decir que ella sigue la moda antigua y yo la moderna?

—Todas las religiones son buenas. Tanto los musulmanes como los cristianos adoran a Dios.

—¿Y por qué ella Le adora en una habitación y yo en otra?

—En cada sitio se Le adora de una forma.

—¿Y qué diferencia hay, papá?

—Lo sabrás al año que viene o al siguiente. De momento, es suficiente con que sepas que las dos adoráis a Dios.

—¿Y quién es Dios, papá?

Le había cazado. Se quedó pensativo; luego, intentando darle largas, le preguntó a su vez:

—¿Qué os ha dicho la maestra en la escuela?

—Ha leído una azora del Corán y nos ha enseñado a rezar, pero yo no sé quién es Alá.

Tras pensarlo un momento, el padre, sonriendo de forma enigmática, dijo:

—Él es el Creador de todo el mundo.

—¿De todo?

—De todo.

—¿Qué significa Creador, papá?

—Significa que lo ha creado todo.

—¿Y cómo, papá?

—Con un poder extraordinario.

—¿Y dónde vive?

—En todo el mundo.

—¿Y antes de que existiera el mundo?

—Arriba.

—¿En el cielo?

—Sí.

—Quiero verlo.

—Es imposible.

—¿Y en la televisión?

—También es imposible.

—¿Nadie Le ha visto?

—No.

—¿Y cómo sabes que está arriba?

—Porque es así.

—¿Y quién sabe que eso es así?

—Los profetas.

—¿Los profetas?

—Sí, como nuestro profeta Mahoma.

—¿Y cómo, papá?

—Con un poder especial.

—¿Tiene unos ojos poderosos?

—Sí.

—¿Porqué, papá?

—Dios le ha creado así.

—¿Y por qué?

—Él puede hacer lo que quiere —respondió el padre, esforzándose en no perder la paciencia.

—¿Y cómo Le ha visto?

—Muy grande, muy fuerte, con poder para hacer cualquier cosa.

—¿Como tú, papá?

—No hay nadie como Él —respondió conteniendo la risa.

—¿Y por qué vive arriba?

—La tierra no es lo bastante grande para contenerlo, pero Él lo ve todo.

La niña se quedó absorta; luego continuó:

—Pero Nadia me ha dicho que Él vivió en la tierra.

—Porque como lo ve todo, es como si viviera en todas partes.

—Me ha dicho que la gente Le mató.

—Pero está vivo; no ha muerto.

—Nadia me ha dicho que Le mataron.

—No, cariño. Se creyeron que Le habían matado, pero Él está vivo, no ha muerto.

—Entonces ¿mi abuelo también está vivo? —No, él está muerto.

—¿Lo mató la gente?

—No, simplemente se murió.

—¿Cómo?

—Se puso enfermo y luego murió.

—¿Y mi hermana se morirá porque está enferma? El padre frunció el ceño y, notando un gesto de advertencia por parte de su mujer, dijo:

—No. Se curará, con la ayuda de Dios. —¿Y por qué murió mi abuelo?

—Porque cuando se puso enfermo, ya era mayor.

—Pero tú también te pusiste enfermo y eras mayor, y no te has muerto.

Su madre la regañó, y la niña miró a sus padres con perplejidad.

—Morimos cuando Dios quiere — dijo el padre.

—¿Y por qué quiere Dios que muramos?

—Él puede hacer todo cuanto quiere.

—¿La muerte es bonita?

—No, cariño.

—¿Y por qué quiere Dios algo que no es bonito?

—Todo lo que Dios quiere para nosotros es bonito.

—Pero ¡tú has dicho que no era bonita!

—Me he equivocado, cariño.

—¿Y por qué mamá se ha enfadado cuando he dicho que te ibas a morir?

—Porque Dios todavía no quiere que yo muera.

—¿Y qué hace cuando lo quiere, papá? —Viene a la tierra y nos lleva.

—¿Por qué, papá?

—Para que hagamos cosas bonitas aquí, antes de marcharnos.

—¿Y por qué no nos quedamos?

—Porque el mundo no sería suficientemente grande para todos si viviéramos siempre.

—¿Y dejaremos aquí las cosas bonitas?

—Sí, pero iremos hacia otras cosas más bonitas.

—¿Dónde?

—Allí arriba.

—¿Dónde está Dios?

—Sí.



—¿Y Le veremos?

—Sí.

—¿Yeso es bonito?

—¡Claro!

—Entonces, tenemos que ir.

—Pero todavía no hemos hecho cosas bonitas aquí.

—¿Y mi abuelo las hizo?

—Sí.

—¿Qué hizo?

—Construyó una casa con jardín.

—¿Y mi primo Tutu, ¿qué hizo? El hombre se puso serio, luego miró a su mujer con afecto y dijo:

—Él también construyó una casa pequeña, antes de marcharse.

—Pero nuestro vecino, Lulú, me pega y no hace nada bonito.

—Es un niño díscolo.

—Entonces ¿no morirá?

—Sólo si Dios quiere.

—¿Aunque no haya hecho nada bonito?

—Todo el mundo muere. Los que han hecho cosas bonitas van junto a Dios y los que han hecho cosas feas van al infierno.

La niña suspiró y luego permaneció en silencio. Tras la charla, el padre estaba cansado sin saber en qué había acertado de todo aquello que había dicho. El aluvión de preguntas había dejado numerosos interrogantes en su interior. Al cabo de un rato, la pequeña exclamó:

—Yo me quiero quedar siempre con Nadia. El padre la miró con curiosidad.

La niña continuó:

—Incluso en la clase de religión.

Él se rió con ganas, y lo mismo hizo la madre.

—Esa es una cuestión que no se puede afrontar de esta manera —dijo el padre, tras suspirar profundamente.

—Cuando sea mayor, podrás exponerle tus creencias —le dijo su mujer.

Se volvió hacia ella, enfadado, intentando captar si aquellas palabras eran sinceras o irónicas. Pero estaba de nuevo totalmente inmersa en su bordado.

#### **Anexo 14 Cuento ¡Ahí vienen los soldados! autor: Juan Ramírez Dawkins**

### **¡AHÍ VIENEN LOS SOLDADOS!**

**Juan Ramírez Dawkins**

“¡Corre, corre, Mock, corre! Corre más rápido. Ten cuidado que de pronto nos van a agarrar. Ahí vienen los soldados. Están cargados hasta los dientes. ¡Vienen a matarnos!”

“Deje de hablar pendejadas,” le dice Tom a Mock, a quien le latía el corazón más vertiginosamente que las vueltas de un abanico nuevo. Casi se desmaya al ver llegar un camión de soldados con armas pesadas pararse justo frente a la casa de la familia Hooker.

\* \* \* \*

Mock y Tom habían salido muy temprano aquella mañana con sus pitas y anzuelos con la esperanza de que antes de caer el sol regresarían a casa con un montón de pescados. Se habían acostado aquella noche pensando y discutiendo sobre la cantidad de pargos y sierras que iban a pescar. Hablaron y discutieron incansablemente, hasta que finalmente los venció el sueño.

Mock tuvo una pesadilla, una terrible pesadilla. Cuando Tom lo despertó preguntándole por qué gritaba y pataleaba mientras dormía, le contó que no le había gustado ese sueño para nada. Había soñado que muchos extraños entraban a los predios de la familia con la ayuda del gobierno, quienes ordenaban a sus padres a abandonar sus tierras o de lo contrario irían a la cárcel o sufrirían las consecuencias. Antes de partir aquella mañana, los hermanos habían dicho a sus padres que regresarían antes del crepúsculo, que no se preocuparan por nada. Sólo irían hasta el arrecife o hasta el faro, no más lejos que eso.

Se habían levantado muy temprano esa mañana, dirigiéndose hacia la playa donde tenían guardada la canoa, debajo del cobertizo.

Antes de empujar la canoa al agua, se sentaron en la blanca arena, mirando la inmensidad del océano y el cielo azul, tal vez pensando en el misterio de la creación. Esa mañana habían visto muchas cosas que no podían explicar, como una bola de fuego que caía del cielo al mar. Dijeron que era un pedazo de estrella que se había desprendido del cielo y que esto simbolizaba que al día siguiente la familia tendría abundancia de comida. Y, si el cielo se cubría de muchas estrellas, era un buen signo para el futuro.

Mock, sin embargo, sólo pensaba en su sueño, aquel de perder su casa, el patio con el campo de béisbol donde jugaba todas las tardes con sus amigos después de la escuela, el pequeño puñado

de alazán que había sembrado, sus tres gallinas viejas, la docena de huevos que había recogido antes de partir aquella mañana. También pensaba en qué sería de sus padres si tuvieran que partir y dejar su tierra para ir quién sabe dónde.

Si uno tiene sólo un pedacito de tierra y ocurriese que los militares lo quisieran para su inútil uso, ¿dónde iría a vivir uno con su familia? Y, si te la quitasen a la fuerza y luego depositaran el dinero en un banco, a dónde puedes ir con tu familia. ¡Qué injusticia tan grande! ¡Qué crimen! ¡Esto se parece a Sudáfrica!

Al contrario de lo que ocurría a Mock, Tom cantaba un viejo calipso cuya letra reza: “Qué tiempos tan duros. Qué tiempos tan duros: No sabemos qué hacer en estos tiempos tan duros”.

Era sábado, y el sábado para la familia nativa es un día muy pesado y a la vez de suma importancia. El marido normalmente sale a su finca o a pescar, y algunos venden chance. Pero, la señora, si es adventista, se viste de su mejor vestido para ir al culto. Si no es adventista, tendrá que encargarse de todas las labores domésticas, la brillada de las ollas ennegrecidas, la hechura y horneada de panes, y la preparación de hasta dos platos de comida diferentes ya que a veces su marido desea un estofado de pollo mientras que los hijos prefieren un succulento plato de rondón con cantidades alarmantes de dumplín y bastante salsa. La madre de Tom y Mock trabajaba incansablemente hasta entrada la noche porque tenía que planchar la ropa de toda la familia dejándola organizada para asistir al servicio religioso del día siguiente. La familia de Mock pertenecía a la Iglesia Bautista. Bueno, se me olvidó mencionar que ella también tenía que raspar entre 20 y 30 cocos, sacarles la leche y cocinarla hasta que flotara el aceite. Hacer aceite de coco es una forma de ganar la vida para el nativo, y en un trabajo muy arduo.

Después de despertarse de sus divagaciones, Mock y el hermano Tom empezaron a empujar la canoa hacia el mar. Armaron la vela e iniciaron su viaje hacia los arrecifes; no dijeron una sola palabra durante el trayecto, hasta que alcanzaron el punto donde harían la pesca. Entonces, Tom dijo a su hermano: ¡“Qué día tan esplendoroso! Las cosas parecen estar a nuestro favor.”

Tom, que se encontraba en la proa, comenzó a bajar la vela mientras que Mock balanceaba la pequeña canoa para que no se volteara. Después que fuera bajada la vela y puesta en posición que no les molestara, tomó el ancla y la tiró al fondo del mar, asegurándose de que todo estaba bien. Entonces, comenzaron la faena.

Nuevamente se mantuvieron en silencio, hasta que de pronto Tom se sobresaltó, gritando: “Dios mío! Dios mío, qué grande es. ¡Parece un tiburón!”

Mock replicó al instante, un poco asustado: “Agarre, agarre bien. Yo mantendré el equilibrio.” Después de diez minutos de dura pelea con el supuesto tiburón, lograron meterlo en la canoa. Por sorpresa era una anguila, pero no se desanimaron. Mock dijo que podrían venderla en el hotel de los franceses a un buen precio.

Continuaron la pesca, hasta que las nubes comenzaron a oscurecer el firmamento. Estaban satisfechos, era un día bastante próspero. Terminada la pesca, Mock hizo una señal a Tom quien

le entendió e inmediatamente comenzó a halar el ancla hacia la superficie. Después de alcanzar el ancla y colocarla en la canoa, armó la vela e iniciaron el viaje a casa.

Durante el trayecto a casa se mantuvieron en silencio, su atención centrada en las olas y en el curso que llevaba la canoa en dirección al lugar donde querían atracar. Ellos navegaban con la dirección del viento, de norte a sur. Mock timoneaba la canoa, y Tom mantenía el equilibrio evitando que la canoa se volteara. Algunas veces Mock tomaba la media calabaza para sacar agua del mar y tirarla sobre las velas, al parecer esta maniobra, mojando las velas, le da un efecto positivo, peso al viento y velocidad.

Tom tomó de debajo de la proa un totumo lleno de refresco de tamarindo, lo abrió y lo llevó directamente a su boca bebiendo buena porción del refresco. Mock miraba directamente hacia él, un poco preocupado porque el totumo se había pegado a sus labios.

Finalmente logró soltarlo. Luego lo pasó a su hermano de manera cortés. No pronunciaron palabra alguna. Mock tomó su porción devolviendo el totumo a Tom quien lo recibió y lo colocó en el mismo lugar donde lo había sacado.

Tom escuchó el trinar de algunos pájaros sobre su cabeza y miró hacia arriba, viendo dos pájaros que volaban en el círculo siguiendo la canoa. Uno de los pájaros aterrizó sobre el mástil. Él dejó de mirar por un momento. Entonces vino una sorpresa. Él trató de hacer algunos movimientos rápidos para sacudirlo de su cabeza para que Mock no se percatara de lo que estaba ocurriendo. Eso fue ridículo. Mock estaba viendo lo que ocurría. No pudo sino sonreír.

Antes de alcanzar tierra, vieron a un viejo pescador que se alejaba de la playa con su pesca sobre el hombro. El viejo giró en dirección de ellos y los saludó. Luego, desapareció entre la bruma de los cocoteros y manglares.

Una vez en tierra, comenzaron a limpiar los pescados que habían cogido, ignorando por completo lo que estaba sucediendo en su casa. Mock que se había quedado en silencio desde el momento en que pusieron pie en tierra, no pronunció palabra. De repente, tocó el hombro derecho de su hermano Tom, y le dijo: “Apúrele. Apúrele, hermano. Recuerda que tenemos que ayudarle a mamá y también tenemos pendiente el partido de beisbol a que desafiamos a aquella gente ayer. Tenemos que ganarles el partido, si no las peladas nos van a tomar el pelo a lo lindo. ¿Sabes qué? Yo no quisiera perder mi gallina vieja, ni mi gallo fuerte que aposté.”

Tom casi se revienta de la risa. Dirigiéndose a su hermano le dice: “Preferiría perder un gallo o una gallina que mi novia o el puerco que llevo criando hace tres meses”.

Los dos hermanos explotaron en una sola carcajada, gritando al unísono: ¡“Tenemos que ganar! ¡Tenemos que ganar!”

Mientras se reían, vieron que a los lejos su hermana Estebana corría hacia ellos. Cuando estaba apenas a diez metros, pegó un grito:

“¡Llegaron los soldados! Hay veinte de ellos en la casa. Vengan rápido a ayudar a mi mamá. ¡Venga!”

A Mock y Tom, sólo los separaba un año de edad. Mock tenía 16 años y Tom sólo 15. Del lugar donde recibieron la noticia de su hermana, sólo había 80 yardas a su casa. Los hermanos se quedaron boquiabiertos con la mirada puesta en la casa de sus padres. Mock, quien cargaba la sarta de pescados al hombro, lo dejó caer y salió corriendo seguido de Tom, quien cubrió la distancia, rompiendo el record de Jessie Owens. Su hermana Estebana los seguía, también corriendo y se paró sólo para recoger la sarta de pescados. Gritaba: “¡El gobierno no lo va a quitar! ¡Qué haremos, por Dios! ¡Qué haremos!”

La propiedad de la familia estaba cercada con piñuelas, siendo ésta una costumbre isleña la de cercar los terrenos con esta variedad de plantas, y los isleños, normalmente, tenían patios grandes. La familia Hooker tenía una casa grande de madera con sus tres alcobas, una cocina agregada y otra a diez yardas de distancia donde preparaban las viandas y el aceite de coco. Esta cocina tenía horno especial, cuyo combustible era el bagazo y las cáscaras de coco y leña de carbón. En el patio también había una porqueriza y un gallinero, un refugio para el perro, una cisterna, árboles de pan de fruta, un jardín lleno de flores, en especial de dalias blancas y rosadas.

Muchos de los vecinos que habían visto el camión de soldados, empezaron a reunirse al frente de la casa de los Hooker, lo mismo que el pastor Biblia en mano, quien accidentalmente pasaba por el lugar en busca de almas perdidas, también se paró a ver de qué se trataba el asunto. Así que mientras los soldados tomaban posición con sus pesadas escopetas, ya se podían contar cerca de 50 personas reunidas frente a la casa.

Mock y Tom saltaron la cerca a la par, corriendo rumbo a la cocina donde se lanzaron sobre el machete y en un segundo tomaron posiciones estratégicas, uno frente a Doña Evelin, así se llamaba su madre, y el otro en la mitad del patio. Pero, cuando ellos alzaron la vista se encontraron encañonados por los fusiles de seis soldados prestos a disparar.

Los vecinos quienes seguían toda la situación paso a paso, trataban de conjeturar cuál podría ser la causa de la presencia del ejército a la entrada de la casa del Señor Hooker. Uno de ellos susurró al otro al oído: «¿Quién sabe a quién mataría?»

El Señor Brandt, quien era un amigo cercano de la familia, contestó como un rayo diciendo: «Respete. Danny Hooker no tiene por qué matar a nadie. Él es un hombre de bien, un hombre pacífico. Él es un hombre solidario y vive de acuerdo con la Biblia.»

Una niña de aproximadamente 12 años, dijo: «Sí, el viejo Danny es un buen hombre. Él nos regala caña y cocos tiernos todos los días.»

Otra vecina comentaba: «Tengo que volver a casa. Olvidé que dejé cocinando los fríjoles con arroz para mi marido. Si llegaron a quemarse, me cortaría el cuello.»

Una catequista de nombre Virginia, quien lavaba ropa a la llegada de los soldados, también se encontraba parada entre la multitud con unos interiores en la mano. Cuando se dio cuenta de la situación, se tapó la boca con la mano y salió corriendo a su casa.

Había mucho chismorreo y comentarios, todos quería ver lo que estaba sucediendo y saber cuál era el problema con la familia Hooker.

El Señor Hooker estaba descargando su caballo, todavía no se había quitado las espuelas para subirse a las palmas de coco. Parecía que había tenido un día tremendo, viendo la cantidad de vitualla y cocos que traía en las talegas cocoterías. Jamás había tenido problema alguno con nadie, en toda su vida. Él era agricultor, pescador y hombre de la iglesia. Intentaba cumplir con todos los preceptos religiosos y los principios morales. Era un hombre ejemplar para su familia y para la comunidad. Pero, ese día cualquier cosa podría suceder.

Después de descargar la vieja yegua, le quitó la montura y la llevó cerca de la cisterna para darle de beber. Tanto el duelo como el animal parecían estar totalmente agotados, especialmente la yegua Celina. Ella había hecho 23 viajes de coco ese día. Ese día sí había sido un día de cosecha. Y, el día de cosecha es un día realmente duro. Hay que subirse a la palma, arrancar los cocos, recogerlos y amontonarlos, sacarlos de caparazón y separar los grandes de los pequeños, y luego cargarlos en el caballo, viendo que en cada lado haya un equilibrio entre el peso para que así no hubiera riesgo de que se volteara el caballo en el camino. Había que hacer viajes de una a dos millas por carga para que los cocos llegaran a su destino, y finalmente volver a descargar los cocos.

Luego de que el Señor Hooker le diera de beber al caballo, tomó su porción. Él tenía un sentimiento especial y un respeto por su yegua. Nunca tomaba él antes de haberle brindado a la yegua. Era un animal bien cuidado y recibía un trato adecuado.

A esta hora el Señor Hooker no tenía idea de lo que estaba ocurriendo en su casa. No podía ni imaginarse la situación. Desde el punto donde descargó el caballo, no alcanzaba a divisar a los soldados ya que se encontraba detrás de la cocina.

Y en el momento cuando Mock y Tom corrían hacia la cocina en busca de los machetes, la señora Evelyn estaba amasando un pan de gran tamaño y cantaba una canción religiosa, himno cuyo título era «La Cruz». Parte de la letra dice lo siguiente: «De la cruz, de la cruz donde primero vi la luz y el peso de mi corazón se desvaneció. Fue ahí por la fe cuando vi la luz por primera vez y ahora soy completamente feliz».

Ella no tenía ni idea que aquella felicidad se tornaría en amargura. Trabajar cantando es una manera característica en que el negro acompaña su quehacer diario para rebajarse y sobrellevar la carga. Después de cantar, ella empezó a divagar recordando su niñez, cuando llegaba el velero de Colón con los rollos de seda, los zapatos de tacón alto, los pintalabios rojos, los perfumes de buen bouquet; las rondas, los cuentos de Anancy, los inciertos en los cuales había participado tomando el papel de la reina de Saba con tremendo éxito, las historias de fantasmas y de espíritus que contaba el abuelo, las fiestas de cumpleaños donde solía encontrarse con todas sus amigas, el juego de bebé de noche de luna, el molino de caña donde se encontraba con su novio, los

hermosos vestidos que usaba para ir a misa, el catecismo dominguero, su bautizo y finalmente, el día de su matrimonio. ¡Ah! Ese día cuando todo el vecindario había preparado las viandas y el festejo.

También recordó el duro trabajo y pensó que las cosas no podrían ser peor. Se incorporó cuando vio a Tom y a Mock de machete en mano. Salió corriendo de la cocina gritando: «Danny, Danny. Ven pronto. Los soldados han entrado.»

Cuando ella pegó el grito, Danny Hooker todavía se encontraba al lado del caballo, tomándose la última gota del precioso líquido. El Señor Hooker era un hombre muy tímido, calmado y silencioso. Se voltio a mirar a la Señora Evelyn con una actitud indiferente. Ella corría hacia él, y solamente cuando ella lo alcanzó, él le preguntó: «¿Qué es lo que pasa, Evelyn? ¿Qué es lo que pasa? ¡Toma su tiempo y explícame!»

Evelyn estaba tan asustada que no le pudo explicar nada a su marido. Danny era un viejo tan calmado que ni siquiera parpadeó. Pero antes de caminar hacia la parte delantera de la casa, amarró la yegua a un árbol de tamarindo donde el sol no molestaría al animal. En ese corto periodo de tiempo, se preguntaba si sus hijos habían cometido algún crimen, si hubieran hecho algo fuera de la ley. Ese fue un momento tenso para el Señor Hooker.

Cuando llegó frente de la casa y alcanzó a ver a los soldados, no paró inmediatamente, sino que continuó unos diez pies hacia adelante, y luego paró. Un oficial y un hombre vestido de civil, le saludaron: «Buenos días, Señor Hooker». Sin esperar respuesta, el hombre de civil continuó: «Como puede ver, Señor Hooker, permítame que le explique que de acuerdo con la Ley usted y su familia tendrán abandonar este sitio en el término de 15 días. Tiene que trasladar su casa y sus otras pertenencias. Recibirá una buena cantidad de dinero de manera que usted puede comprar otro pedazo de terreno en alguna parte.»

El oficial le vociferó algunas palabras al intérprete en español. Dentro de lo que se le entendió, fueron las palabras que repitió dos veces: «Nicaragua, Nicaragua.» Y, el intérprete continuó hablando, diciendo al Señor Hooker que la presencia de militares en la isla era para protegernos de una posible invasión del gobierno de Nicaragua y que requerían este pedazo de tierra para establecer un puesto para los altos mandos y un cuartel general. El intérprete, quien se llamaba Gilbert H., le entregó una hoja de papel blanco y le dijo: «Esta es su primera y única notificación. Tiene que firmarla. De lo contrario, lo arrestarán».

Danny Hooker, después de haber escuchado al intérprete, le contestó: «Dígale al soldado que yo he vivido aquí por más de 60 años. Esta es una propiedad bien habida, y que por favor no vuelva por aquí. A ellos, no venderé ni una pulgada. Esto sólo ocurre en los países soviéticos donde el Estado le quita la tierra a la gente. Dígale que nosotros y la gente de Nicaragua hemos vivido en paz por siglos, especialmente con los de Corn Island y Bluefields. Nosotros somos de la misma sangre. La misma sangre corre en nuestras venas. Y, nosotros hemos negociado con ellos por años. Ellos nos han enviado comida por mucho tiempo y ambos hemos organizado excusiones para jugar beisbol, aquí y allá. Lo que dicen de invasión es para intimidar a los nativos, para que no digan nada. Los Nicas jamás cometerían una brutalidad de esas. No firmaré ningún papel.»

El oficial pareció entender lo que Danny acababa de decir. Sacó su arma y encañonó a Danny, diciendo a sus subalternos, «Arréstenlo. Métenlo al camión.»

Danny miró a Evelyn, quien estaba al lado de la puerta de la cocina. Ella gritó al intérprete: «Dígales que se acuerden de lo que ha ocurrido en otras partes cuando le quitan la tierra a la gente, dígales.»

El intérprete le dijo a la Señora Evelyn «Los siento tanto por el mal rato. Qué pena me da.»

Metieron a Danny Hooker en el camión y se lo llevaron. Cinco días después lo soltaron pero, para su sorpresa, cuando llegó a casa lo que antes había sido su casa estaba desbaratada y sus cosas esparcidas por todas partes. Danny paró un camión que pasaba y metió sus cosas y su familia dentro. Se montó en su yegua, llevando en sus manos una fotografía de sus padres y salió detrás de ellos, quién sabe hacia dónde.

## **Anexo 15 Diarios de campo**

### **DOCENTE 1 (MUESTRA)**

#### **SESIÓN 1**

#### **CLASE 1**

Martes 15 de agosto de 2017

Siendo las 7:30 de la mañana y habiendo aplicado ya el pre-test doy inicio formal a la implementación de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo que lleva por título El cuento histórico como estrategia para mejorar la comprensión de textos en Ciencias Sociales **(DESCRIPCIÓN)**.

Hago un acercamiento inicial a los estudiantes por medio de varias aclaraciones, sobre todo lo concerniente a la tarea integradora.

Para iniciar la actividad se convoca a los estudiantes a efectuar una reflexión a partir de la lectura de un pasaje bíblico sacado del libro del Éxodo **(DESCRIPCIÓN)**. Al elegir a un estudiante



varios de sus compañeros se brindan con entusiasmo para hacer el mismo ejercicio **(DESCRIPCIÓN)**. El estudiante elegido lee el texto bíblico mientras los demás lo escuchan con atención **(DESCRIPCIÓN)**.

A continuación se desarrolla con los estudiantes una charla acerca de la lectura bíblica que se acabó de hacer, los niños se muestran interesados debido a la relación que se establece entre el pasaje bíblico leído y la situación social de la isla de San Andrés, en este sentido durante varios minutos se desarrolla un intercambio de preguntas y opiniones con los estudiantes **(DESCRIPCIÓN)**.

Enseguida se pasa a tratar el tema del contrato didáctico. Les explico a los estudiantes la idea del contrato mientras los reúno en grupos de cuatro **(DESCRIPCIÓN)**. Los grupos trabajan durante varios minutos y finalmente algunos estudiantes leen en voz alta las que ellos consideran que deberían ser las normas a seguir durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica **(ADAPTACIÓN)**, en esta etapa se da un momento de bullicio, que dura poco, luego regresa la calma.

Ya finalizando se le indica a los estudiantes cómo deben marcar su cuaderno de actividades de la Secuencia Didáctica y así mismo les entrego una guía de contenido en la que se encuentran explícitos los temas a tratar durante las próximas clases. **(DESCRIPCIÓN)**.

Suena la campana y los estudiantes se retiran del salón quedando con la tarea de traer organizado su cuaderno de la Secuencia Didáctica para la próxima clase **(DESCRIPCIÓN)**.

## **CLASE 2**

Miércoles 16 de agosto de 2017

Inicio la clase con la recapitulación de la lectura bíblica realizada durante la clase anterior. Observo indisciplina en algunos estudiantes quienes cambian su actitud después del respectivo llamado de atención (**DESCRIPCIÓN**). Los estudiantes participan dando cuenta de su comprensión de la lectura del pasaje de la Biblia; sus observaciones son claras y variadas, por medio de éstas hacen alusión a situaciones y hechos de la vida actual en la isla, como el aborto, la violencia, la sobrepoblación, la inseguridad entre otros. Todo esto es extraído de la lectura de la Biblia. En medio de sus intervenciones algunos estudiantes pierden la disciplina inicial, pero luego logro reorientarlos, retomando el rumbo de la socialización (**DESCRIPCIÓN**).

Acto seguido vuelvo a reiterar la gran importancia de haber establecido un contrato didáctico, destacando el cambio de actitud de algunos estudiantes para la presente clase, también se da una pequeña charla sobre los valores del respeto y la disciplina que se deben manejar durante las clases (**DESCRIPCIÓN**).

Lo estudiantes insisten en hacer ruido pero nuevamente les llamo la atención y mientras tanto les solicité a uno de ellos que lea la guía de contenido a sus demás compañeros (**DESCRIPCIÓN**).

A continuación, paso a realizar una actividad de socialización en la que le pido a cada estudiante que piense en la palabra San Andrés y que piense en lo que se imagina con dicha palabra, después de esto le doy a cada estudiante un trozo de cartulina con forma de gota, que contiene una pregunta en general sobre aspectos que tienen que ver con la isla. La idea fue que al terminar cada estudiante pegara su gota en el tablero (**DESCRIPCIÓN**).

Los estudiantes desarrollaron la actividad en orden, mientras les ayudo a resolver algunas inquietudes, pero entonces el tiempo de la clase se empieza a agotar por lo que trato de ir

concluyendo la clase. Teniendo en cuenta lo anterior se les solicita a algunos estudiantes que lean las respuestas dadas a las preguntas de las gotas (**DESCRIPCIÓN**).

### **CLASE 3**

Jueves 17 de agosto de 2017

Retomé con los estudiantes parte de la actividad de lluvia de ideas de la clase anterior que no pudo ser concluida en su totalidad debido a la falta de tiempo, que cabe resaltar aquí, ha sido constante desde la primera clase, ya que siempre al llegar al salón los estudiantes están desorganizados o sino el timbre suena unos minutos antes del tiempo estipulado para cada hora de clase. Los estudiantes fueron atentos y escucharon algunas recomendaciones dadas sobre su comportamiento, reuniéndose en sus respectivos grupos de trabajo organizados en clases anteriores.

Algunos estudiantes se mantuvieron hablando durante la clase por lo cual tuve que hacerles el respectivo llamado de atención. Luego sin mayores contratiempos realicé la actividad programada. Los estudiantes salieron al frente comentando su respuesta a la actividad, lo hacen de forma clara y precisa refiriéndose al tema de la vida cotidiana y la representación que cada uno tiene acerca de la isla y sus habitantes. En cada una de las intervenciones que hacen observo que en los estudiantes hay conciencia y comprensión de lo que dicen, sus palabras logran transmitir una visión personal de la isla (**PERCEPCIÓN**). De resto la clase se desarrolló en medio del respeto y la disciplina, sólo hice intervenciones muy puntuales para guiar la actividad, aclarando algunos conceptos.

Después de que los estudiantes expresan claramente lo que ven que está sucediendo en la isla respecto de su historia, su vida y su cultura a continuación vuelvo a intervenir para proseguir con la socialización de la tarea dejada en la clase anterior, que consistía en la consulta de una fuente o medio a través del cual se podrían preservar las respuestas dadas a las preguntas sobre San Andrés, a lo que los estudiantes respondieron diciendo que, a través de videos, libros, páginas web. En este momento casi todos los estudiantes intentan intervenir al mismo tiempo, pero entonces los reorganizo para escuchar mejor sus respuestas. Terminada esta parte de la clase le empiezo a explicar a los estudiantes las tipologías textuales, haciéndoles distintas preguntas, para luego darles un pequeño cuadro de dichas tipologías que pegan en sus cuadernos. También les recuerdo que peguen en sus cuadernos una copia del contrato didáctico de forma creativa y organizada, así como la hoja de las tipologías textuales.

#### **CLASE 4**

Viernes 18 de agosto de 2017

Al llegar al salón de clase observo con frustración y cierto grado de impotencia que nuevamente éste se encuentra muy sucio y desordenado lo cual me hace tomarme un tiempo vital para el avance en la implementación de la Secuencia Didáctica, mientras le ordeno a los estudiantes que organicen todo. A continuación, le hago a los estudiantes varios comentarios sobre su desempeño comportamental en la clase pasada y luego les solicito que abran sus cuadernos en la parte donde han pegado el cuadro de las tipologías textuales. A continuación, les voy explicando cada uno de los aspectos tratados en el mencionado cuadro. Los estudiantes atienden sin mayores dificultades al comprender la relación que hay entre las tipologías textuales y sus contextos reales de vida. Entre los estudiantes y yo hay un diálogo permanente, ellos se ven interesados por el tema

tratado, aunque con bastante murmullo en el ambiente. De modo que tomo la decisión de hacer que los estudiantes tengan una participación más activa en la clase ayudando a la lectura en voz alta del documento proyectado por medio del video beam (**ADAPTACIÓN**).

A continuación, les voy haciendo más aclaraciones a los estudiantes sobre las tipologías textuales con algunos ejemplos. Entonces armo grupos de cuatro integrantes para desarrollar nuevo ejercicio sobre las tipologías, a cada grupo le asigno un líder.

A los estudiantes se les entregan nuevas copias con las cuales trabajarán de modo que yo me encargo de leer el ejercicio, que tiene que ver con una situación hipotética, que tiene que ver con un cuento de Anancy, personaje de la tradición popular. Al terminar la lectura hago la respectiva socialización. En esta ocasión los estudiantes participan con cierta regularidad, unos con más interés y entusiasmo que otros. Como el ejercicio consiste en relacionar el cuento con la consigna leída y ver su correspondencia con la misma, los estudiantes expresan sus opiniones de forma muy personal explicando que no tienen nada que ver ya que la consigna apunta hacia un propósito, que es diferente del propósito del cuento leído.

Mientras continúo desarrollando la actividad descrita suena el timbre de salida, sin embargo les solicito a los estudiantes que, por haber iniciado tarde la clase, permanezcan unos minutos adicionales dentro del salón, que es lo que efectivamente hacen y de ese modo es que yo logro terminar de explicar y de socializar con ellos lo observado en el ejercicio.

## **CLASE 5**

Lunes 21 de agosto de 2017

En esta clase reviso la tarea sobre las tipologías textuales. Al iniciar les pregunto a los estudiantes cuál es la importancia del cuadro sobre las tipologías textuales entregado en la clase anterior, éstos responden que dicho cuadro es importante para comprender, analizar, interiorizar, argumentar sobre los diferentes tipos de textos que pueden usarse, de este modo también leen los tipos de textos que hay ejemplificados en el cuadro y sus respectivos propósitos. Mientras se realiza la actividad me doy cuenta de que algunos estudiantes están dispersos y me toca llamarles la atención pero se corrigen.

Acto seguido reviso la tarea a través de la socialización, para esto los estudiantes leen los textos que consultaron y van identificando a qué tipo pertenecen, es decir si son recetas, artículos periodísticos, a medida que hacen esto intervengo para aclarar conceptos e ideas referentes a cada tipología presentada. Finalmente recapitulo más elementos trabajados en la clase anterior.

Luego les dicto a los estudiantes la consigna para una nueva actividad sobre tipologías textuales, para lo cual los vuelvo a reunir en grupos. Es importante expresar que durante el inicio de esta actividad experimenté una pequeña dificultad para organizar a los estudiantes debido al ruido, pero finalmente lo logro hacer. Entonces llamo al frente a un nuevo estudiante para leer un texto expositivo sobre la isla de San Andrés que es contrastado con una nueva consigna. Algunos estudiantes se ríen de su compañero, pero los corrijo para que dejen de hacerlo. A continuación, se socializa la actividad con la participación de algunos estudiantes, aunque hay pequeños grupos que no se logran integrar, mientras que en el resto se nota comprensión y claridad sobre el tema tratado. Sólo intervengo para complementar los aportes de los estudiantes, lo que incluye que les haga un ejemplo con el cine que hace que algunos se sientan atraídos, mientras que hay otros que continúan hablando.

A continuación, realizo la conceptualización del tema tratado, mientras llamo a otra estudiante al frente a leer otro documento. Nuevamente algunos estudiantes permanecen hablando durante mi intervención así que nuevamente les llamo la atención.

Finalmente, el timbre suena y al igual que sucedió en la clase anterior no logro terminar el tema de la clase de la forma deseada así que nuevamente le solicito a los estudiantes que me regalen cinco minutos más de su tiempo para concluir algunas aclaraciones. Noto que los estudiantes están dispersos por estar más pendientes de salir del colegio que a lo que yo les estoy diciendo.

## **DOCENTE 2 (MUESTRA)**

### **SESIÓN 1**

#### **-CLASE 1**

Lunes 12 de febrero de 2018

Siendo las 9:30 am se da el inicio formal de la secuencia didáctica del grado Octavo C, en la que tratare la comprensión del cuento histórico desde un enfoque comunicativo.

Al empezar la actividad se le da la bienvenida a los estudiantes realizando la oración del día, en ese mismo momento les digo que en orden nos vamos a trasladar a la biblioteca, para desarrollar nuestra primera clase de la SD. Al dirigirnos, algunos estudiantes forman brotes de indisciplina, y se les tengo que llamar la atención fuertemente, retornando a la normalidad. Al llegar los estudiantes a la biblioteca se ubican en las diferentes mesas, sentándose con sus compañeros de preferencia, con quien les gusta trabajar. En las mesas están distribuidas biblias para que formen parejas y damos inicio a la actividad (**DESCRIPCIÓN**).

Los jóvenes al ubicarse en sus puestos forman mucha indisciplina y mucho ruido, por este desorden les llamo la atención bastante fuerte, para que se ordenen y sigamos con el desarrollo de la actividad, después de hacer un llamado de atención al silencio y al orden los estudiantes se ubican y damos comienzo en firme a la actividad diciendo: Como ya estamos ubicados en nuestro puestos en parejas, busquemos el libro de Éxodo Capitulo 1 Versículo del 8 al 13 y realizamos una lectura silenciosa, dándole unos minutos para realizar la lectura (**ASERTIVIDAD**).

Los alumnos reflejan concentración e interés por el texto bíblico, con un tiempo prudente para que lean el pasaje, se le dice, que el que quiera hacer su comentario sobre lo que nos dice la lectura, debe levantar la mano (**PERCEPCIÓN**).

Los estudiantes participan activamente de la plenaria y hacen aportes muy interesantes desde su punto de vista sobre el contenido de la lectura bíblica (**DESCRIPCIÓN**). Después les digo que haga una comparación del ayer y el ahora, el pasado y el presente, sobre el éxodo del pueblo israelita y la situación que vive nuestra región insular. Sus aportes son muy reflexivos sobre la situación actual de nuestra región Insular desde lo social, económico, político, religioso... y desde sus propias experiencias vividas en sus barrios, familias o comunidad.

Percibo en los estudiantes una gran motivación e interés de participación en expresar sus ideas sobre la problemática que ellos escuchan y viven a diario, desde sus comunidades, como relacionan la situación del pasado del pasaje bíblico con relación a la situación actual que vive nuestro departamento (**PERCEPCIÓN**).



Este momento fue muy valioso para el estudiante y el maestro, por el entusiasmo que se le reflejaban al dar sus aportes sobre la problemática de su localidad, los aportes fluían espontáneamente, un estudiante pide la palabra realizando un comentario muy bien formulado y explícito donde realiza prácticamente la reflexión, voluntariamente e innatamente surge en el estudiante, sirve de conclusión sobre la lectura bíblica de éxodo 1 ver. 8 - 13.

Sin hacer ninguna introducción y tomando como base, lo aportado por los estudiantes realizamos un enlace para hablar del contrato didáctica, para tener más claro el concepto se hace la pregunta ¿Qué es un contrato didáctico? Los estudiantes aportan sus conceptos previos al significado que se busca, teniendo en cuenta la reflexión hecha a la situación anterior, los aportes fueron concurrenciosos y expresado voluntariamente por los estudiantes que quisieron participar (**DESCRIPCIÓN**). Se les dice que hagan grupos de seis y siete (6,7) estudiantes, y que cada grupo establezca un mínimo de 10 normas y reglas que se tendrá en cuenta en todo el desarrollo de la Secuencia Didáctica para una mejor disciplina y un buen desempeño. Los estudiantes se reúnen para formar los grupos y así escribir las reglas y normas que implementaremos, para poder trabajar y desarrollar la Secuencia Didáctica, teniendo en cuenta cuatro aspectos: El colegio, los espacios culturales, lugares públicos, persona mayor; después de desarrollar la actividad donde cada grupo da sus aportes sobre qué aspectos quieren establecer, se clasifican con hojitas de colores rosada verde amarilla y lila, dándoselas a cada grupo y establezcan un color para cada regla o norma.

Dándonos cuenta que la clase se terminaba y con unos minutos para tocar el timbre para el cambio de clase se les comunica que continuamos mañana y damos las siguientes instrucciones

marque su cuaderno como el nombre de **secuencia didáctica** y hagan una relación del pasaje bíblico con ilustración a color (**ADAPTACIÓN**) peguen centrado el mapa de San Andrés para ubicar estratégicamente las normas y reglas que establecimos en el grupo de 8c.

(La actividad de la clase 1 se divide en dos ya que el tiempo no alcanzo, y mañana febrero 13 se continuará.)

## **CLASE 2**

Marte 13 de febrero de 2018

Siendo las 10:30 am, última hora, los estudiantes están un poco indispuestos por algunos factores como el calor, la indisciplina, el deseo de ir a casa, y algunos con hambre, con un salón bastante desordenado lleno de papeles y algunos por el cambio de clase están fuera del salón. Con esta condición tengo que llamarles la atención con un tono fuerte para que entren y se ubiquen en sus puestos, ya ubicados y calmados le digo que saquen su cuaderno y bolsa de colores para irnos a la sala de sociales para tener un ambiente más cómodo, ya que el aire acondicionado aplaco el calor **(DESCRIPCIÓN)**.

Empezamos realizando el llamado a lista pasando al recuento de la clase anterior del pasaje bíblico del éxodo capt.1 vers. 8 al 13 para entrar ya de lleno al desarrollo. Ya establecidos y concentrados cada grupo, sacamos las normas y reglas que ya habíamos establecidos **(DESCRIPCIÓN)**.

Con un mapa de San Andrés en el tablero cada grupo aportaba una norma o regla clasificándolas según correspondía en alguno de los cuatro (4) aspectos, los estudiantes participaron activamente con mucho entusiasmo y dinamismo entre risas y conversaciones la clase fue productiva y muy consiente de establecer en la clase estas reglas ya que reconocen que son bastante indisciplinados, terminado de pegar las hojitas en el tablero según correspondía a cada norma o regla, dejamos la tarea integradora del día siguiente.

Contestar en el cuaderno ¿Qué es San Andrés Isla para TI? Y recortar imágenes alusivas a San Andrés Isla pegándolas en el cuaderno.

### CLASE 3

Miércoles 14 de febrero de 2018

Siendo las 10:30 am al tocar el timbre los estudiantes se dirigieron a la sala de sociales, ya que se les había dicho que en esta clase no llegaran al salón sino directo a esta sala para dar inicio, se llama a lista y empezamos la SD. Ya ubicados en la sala empezamos a recordar la clase anterior, damos comienzo hablando sobre una entrevista que realizo unos turistas extranjeros. Referente a la gran basura que nuestra isla presenta en sus vías y que esta basura hace opacar todo lo lindo que tiene la isla (**DESCRIPCIÓN**).

Con este episodio empezamos nuestra introducción a la clase teniendo en cuenta algunas normas establecidas para el orden, y el buen desempeño de clase, una de ella, pedir la palabra y respetar la opinión de cualquier compañero.

Un estudiante pide la palabra y dice: Si profe la basura nos afea, nos da una mala imagen y aspecto negativo a nuestros visitantes. Otro estudiante, pide la palabra y dice, todas esas cosas suceden en mi barrio la basura la tiramos en una esquina de un terreno a orilla de la carretera. Dice otro estudiante, pero también ellos vienen y no cuidan a la isla y tiran las botellas que toman en la playa.

En estas apreciaciones se nota en los estudiantes que ellos también se preocupan por la imagen de nuestra isla, entonces yo les digo ¿Qué es San Andrés para mí? Según lo que hemos expresado, formemos la respuesta según lo que tienen escrito, Si todo lo que ustedes han dicho tienen razón ahora tomemos estos aportes y digamos ¿Qué es San Andrés para mí? Teniendo en cuenta estos hechos que estamos viviendo en la actualidad en nuestra isla. Saquen los cuadernos y contestemos la tarea, después de leerlo hagamos comparación y veamos porque es importantes San Andrés Isla (**PERCEPCIÓN**).

Voluntariamente cada estudiante fue leyendo su tarea y expresaron conceptos muy lindos de sus apreciaciones y el sentir de su isla; algunos decían es el lugar más importante, es donde yo vivo, es donde vive mi familia, aquí nací y estoy creciendo, también por los animales que tiene, las plantas y árboles naturales. Al terminar de realizar los aportes les digo que saquen sus cuadernos para dictar las siguientes preguntas ¿Cómo conozco yo a San Andrés?, ¿A través de quién conozco a San Andrés? (**DESCRIPCIÓN**)

Teniendo las preguntas ya escritas en el cuaderno vamos a observar y escuchar el siguiente video documental, musical sobre la cultura y costumbres de San Andrés y de lo observado contesta las anteriores preguntas.

Los ritmos musicales del video hicieron en los estudiantes expresar su alegría y algunos de los estudiantes reconocieron lugares de la isla y personas conocidas, después que se terminó empezamos una retroalimentación de saber que fueron evocados por los hechos observados y así los muchachos y muchachas iban contestando sus preguntas.

Los estudiantes contentos con la actividad manifiesta que les gusto la clase, que realizáramos otras así, divertida y sobre la isla. Esto me hizo reflexionar en mí que hacer como maestra. **(PERCEPCIÓN)** Que fantástico seria sin en cada salón tuviéramos un video bing y el computador, un aire acondicionado, que nuestras clases en muchas ocasiones sean diferentes, que nos falta un poco más de entusiasmo y creatividad para conocer y utilizar más recursos típicos de la isla.

Viendo que el tiempo apremia porque nos faltaba muy poco para tocar el timbre, les dejo la recomendación de que ordenen su cuaderno con las actividades ya realizadas, las imágenes que debían pegar o dibujar en el cuaderno.

#### **CLASE 4**

Jueves 15 de febrero de 2018

## IDENTIFICACIÓN DE SABERES PREVIOS

Siendo las 7:30 am al llegar al salón de clase los estudiantes ya se encontraban en éste, acto que me asombro, ya que es un salón con unas características de indisciplina muy fuerte, unos cuantos estaban de pie, pero muy rápidamente se ubicaron en sus puestos. Buenos días se les dijo, todos contestaron y se colocaron de pie, hicimos la oración de la mañana, llamamos por lista y enseguida empecé la clase (**AUTOPERCEPCIÓN**).

Hoy vamos a estar en una tormenta caribeña, saben, ¿Qué es una tormenta? Algunos estudiantes comienzan a participar y en ese momento empieza la clase a tomar cuerpo y calor (**ADAPTACIÓN**).

Muchos dicen que es una tormenta inmensa que causa desastre, los vientos tumban casas y árboles, se inundan los barrios y muchas veces los rayos matan a las personas. Un estudiante en ese mismo momento pide la palabra, y comenta una anécdota de su barrio, donde un joven muere por causa de un rayo por estar jugando fullbolt en la calle.

Terminado lo comentado, para no desviarnos escuchando otras historias; en el mismo momento les pregunto, describanme una tormenta. Algunos estudiantes se levantan y dicen que la tormenta es un gran aguacero, con mucha lluvia, donde hay rayos eléctricos en el cielo, mucho viento que hacen ruidos que dan miedo, el cielo se pone negro y hace mucho frío... los estudiantes realizaron una buena apreciación de los conceptos previos.

Después de unos minutos de aportar todas sus referencias empiezo diciéndoles que nosotros en esta clase de hoy vamos a tener una gran tormenta de saberes, una gran *lluvia de ideas* con todo lo que hemos hablado, escuchado de nuestra isla. Al instante les reparto a cada estudiante una gota de agua, al terminar de repartirlas les digo que esa gota la van a observar y van a escribir en

el cuaderno la pregunta que esta al respaldo, dándole unos minutos para desarrollar las preguntas en el cuaderno (**ADAPTACIÓN**).

Después de un momento de haber escrito las preguntas en el cuaderno y de haberlas respondido, se les dice que vamos a reunirnos en grupo según la pregunta, así que cada estudiante buscara su respectivo grupo correspondiente según la pregunta (**DESCRIPCIÓN**).

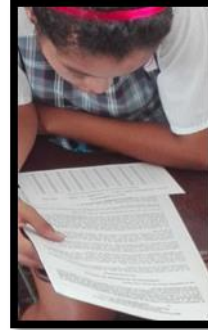
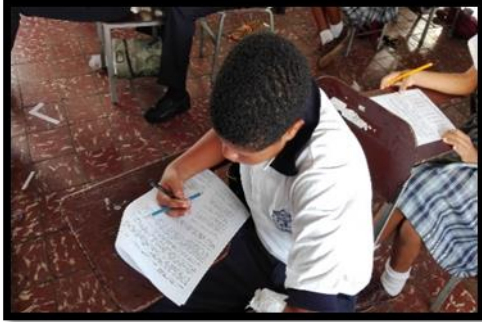
Las preguntas van dirigidas a los conocimientos previos que tienen los estudiantes de la isla, en el antes y el ahora, sus costumbres y sus tradiciones, sus bailes y su música, su historia y su religión.

La clase se torna amena rica en saberes ancestrales que sus abuelos, tíos, padres y personas mayores de edad le han contado, con la participación de los estudiantes se convierte nuestra clase en un gran museo hablante. Para ir dando conclusión vemos cuan valioso son los saberes ancestrales, esas historias, cuentos, leyendas y anécdotas entre otras que nos cuentan nuestro abuelos o personas mayores. Tocando el timbre para cambio de clase dejamos una consulta. Recopilar algunas fuentes o medios que se podrían utilizar para recopilar la información de las actividades que se desarrollan en la isla.

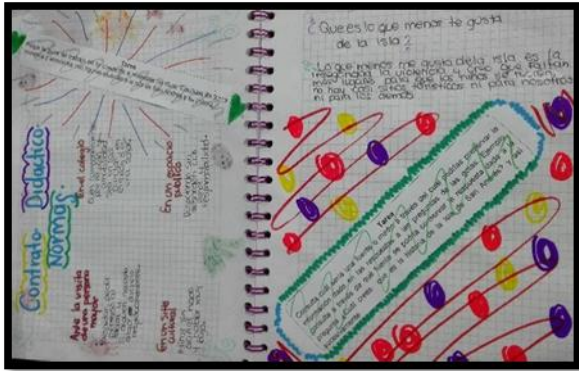
### Anexo 16: Fotos

Reunión de Padres de Familia Consentimiento Informado. Lugar El Teatro

Pre Test Pos Test



Normas



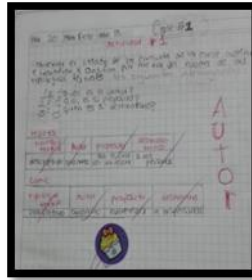
Lluvia de ideas





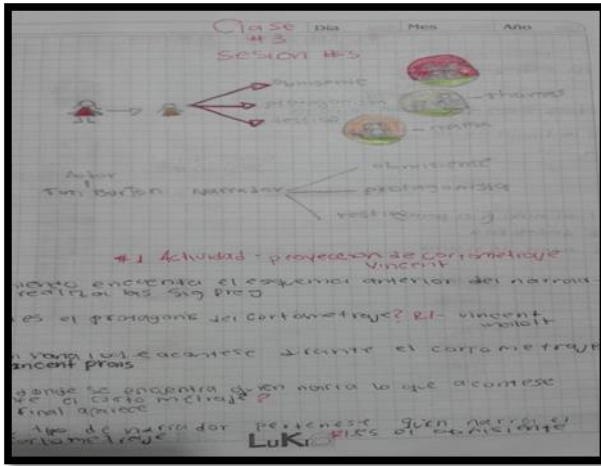
### Tipologías textuales

Tipos de texto	Características	Ejemplos	Función	Estrategias
1. Narrativa	Relata hechos o sucesos ficticios o reales.	Cuentos, novelas, cuentos de hadas.	Entretener, informar.	Identificar personajes, describir acciones.
2. Descriptiva	Describe un objeto, persona o lugar.	Relatos de viajes, descripciones de paisajes.	Informar, explicar.	Identificar detalles, describir características.
3. Expositiva	Expone conocimientos o ideas.	Textos científicos, artículos de enciclopedia.	Informar, explicar.	Identificar ideas principales, resumir.
4. Argumentativa	Presenta argumentos para defender una postura.	Artículos de opinión, ensayos.	Convincer, persuadir.	Identificar tesis, argumentos, contraargumentos.
5. Instructiva	Da instrucciones para realizar una actividad.	Recetas, manuales, guías.	Informar, explicar.	Identificar pasos, seguir instrucciones.
6. Reglas	Establece normas o reglas de conducta.	Reglas de juego, reglamentos.	Informar, explicar.	Identificar normas, seguir reglas.
7. Poesía	Expone ideas o sentimientos de forma creativa.	Poemas, canciones, cuentos de hadas.	Entretener, expresar sentimientos.	Identificar imágenes, analizar ritmo.
8. Dramática	Relata hechos o sucesos ficticios o reales.	Plays, obras de teatro.	Entretener, informar.	Identificar personajes, describir acciones.

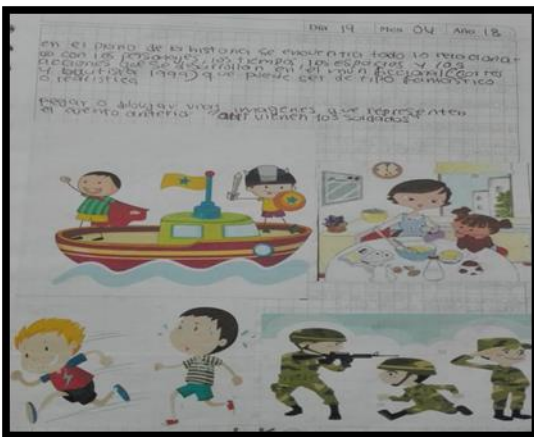


### Autor

### Plano De La Narración



### Plano de la Historia





Plano Del Relato

