

“Comprendo y Reflexiono”

**Una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Comprensión de Textos
Narrativos tipo Fábula en Español e Inglés Como Lengua Extranjera, en Estudiantes de
Grado 2do y Aula Multigrado**

Amanda Lucía Cárdenas

Mailing Sofía Martínez Cabezas

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Modalidad Virtual

2021

“Comprendo y Reflexiono”

**Una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Comprensión de Textos
Narrativos tipo Fábula en Español e Inglés Como Lengua Extranjera, en Estudiantes de
Grado 2do y Aula Multigrado**

Amanda Lucía Cárdenas

Mailing Sofía Martínez Cabezas

Asesora

Mg. Angélica Arcila Ramírez

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Modalidad Virtual

2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios, por permitirme estar viva, por ayudarme a alcanzar este título tan anhelado.

A mi esposo, Jhon William Rúa Román y a mis hijas, por ser un gran apoyo en este proceso de formación.

A mi madre, Luisa Marina Cárdenas y a mi padre, José María Toro y mi abuela María Lilia Cárdenas quienes me apoyaron también durante este proceso.

*A mi querida compañera y amiga, **Mailing Sofía Martínez Cabezas**, por su apoyo incondicional, su trabajo arduo y constante durante nuestra Maestría.*

Amanda Lucía Cárdenas

A mis Padres Celestiales y a Jesús mi Señor y Salvador, fuente infinita de inspiración e iluminación divina en todos mis más oscuros momentos.

A mi madre, María del Carmen Cabezas Giraldo, por su absoluta confianza en mí, por su admiración y motivación permanente.

A mi padre, Marino Martínez Valencia, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y su convicción total hacia mí.

A mi hermano, Hans Martínez Cabezas, por su gran ejemplo de perseverancia y tenacidad.

*A mi compañera y amiga, **Amanda Lucía Cárdenas**, por su amistad incondicional y las experiencias compartidas.*

Mailing Sofía Martínez Cabezas

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a Dios por guiar e iluminar nuestro camino y brindarnos los conocimientos y fortaleza para realizar de forma exitosa este proceso.

Agradecemos con especial devoción a nuestra directora de tesis Angélica Arcila Ramírez, quien con su permanente asesoría hizo posible el término de nuestro trabajo. Su profesionalismo, su constancia y su paciencia fueron aspectos claves en la construcción de nuestra propuesta.

A la profesora Luz Stela Henao, porque gracias a sus múltiples exigencias, enseñanzas, orientaciones y recomendaciones constantes, nos permitió mejorar en todos los aspectos de la vida académica y profesional.

A la doctora Martha Cecilia Arbeláez, quien, con su carisma, conocimientos y forma de ver la vida, nos animó de muchas maneras e impulsó a continuar construyendo nuestro trabajo teniendo la pasión y amor por lo que se hace como uno de los pilares fundamentales para todo proyecto.

A todos los profesores de la línea de investigación Didáctica del Lenguaje, por sus enseñanzas, entrega y constancia, por todos los momentos compartidos desde la virtualidad y por humanizar el proceso de aprendizaje a través de esta metodología.

A los estudiantes, rectores y demás miembros de las comunidades educativas en las que se desarrolló esta investigación, por su apoyo, participación y confianza.

A los asesores virtuales que estuvieron siempre atentos a cualquier inconveniente que se nos presentara o inquietudes que iban surgiendo.

Al coordinador Andrés Felipe Muñoz Ramírez, quien en un principio se encargó de guiarnos con paciencia y atendió de forma oportuna todas las inquietudes que presentamos a medida que nos acostumbrábamos a la modalidad virtual.

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera; en consecuencia, se tuvieron en cuenta los aportes teóricos de Vigotsky (1995), Lerner (2001), Mercer (2001), Todorov (1971), Hymes (1996), Marco Común Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Camps (2008), y Perrenoud (2007).

Este estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con un diseño etnometodológico, para analizar las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, a partir de las categorías ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Qué recursos utiliza?, ¿Qué y cómo evalúa?, y Dominio conceptual, determinadas desde la línea de investigación didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación Modalidad Virtual de la Universidad Tecnológica de Pereira; además, se propuso un eje cuantitativo, para comparar el nivel de comprensión de los estudiantes antes y después de implementar la propuesta didáctica.

Los resultados evidenciaron las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes, quienes tuvieron la oportunidad de realizar un proceso de metacognición alrededor de las estrategias que pueden favorecer la comprensión de lectura en español e inglés como lengua extranjera; así mismo, lograron identificar la forma en la que los estudiantes pueden convertirse en protagonistas de su proceso formativo.

Palabras clave: secuencia didáctica, enfoque comunicativo, texto narrativo, fábula, comprensión lectora, práctica reflexiva, inglés como lengua extranjera.

Abstract

The purpose of this study was to understand the transformations in the language teaching practices of two teachers, one from the second grade of *Centro Educativo La Carbonera*, and the other one from the multigrade classroom of the *Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez*, after the implementation of a didactic sequence, based on the communicative approach, for the comprehension of narrative texts (fable), in Spanish and English as a foreign language. Consequently, the theoretical contributions of Vigotsky (1995), Lerner (2001), Mercer (2001), Todorov (1971), Hymes (1996), Marco Común Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Camps (2008), and Perrenoud (2007) were taken into account.

This study was framed within the qualitative approach with an ethnomethodological design, in order to analyze the language teaching practices of the researcher teachers, based on the categories *What is taught?*, *How is it taught?*, *What resources are used?*, *What and how is it evaluated?*, and *Conceptual mastery*, determined from the language didactic research line of the Master's Degree in Education Virtual Modality of the *Universidad Tecnológica de Pereira*; in addition, a quantitative axis was proposed to compare the level of understanding of the students before and after implementing the didactic proposal.

The results evidenced the transformations in the teaching practices of the teachers, who had the opportunity to carry out a metacognition process around the strategies that can favor reading comprehension in Spanish and English as a foreign language; likewise, they were able to identify the way in which students can become the main characters of their formative process.

Key words: didactic sequence, communicative approach, narrative text, fable, reading comprehension, reflective practice, English as a foreign language.

Tabla de contenido

1.	Presentación	12
2.	Marco teórico	29
2.1	Concepciones del lenguaje.....	29
2.2	Lenguaje escrito	31
2.3	Lenguaje oral.....	33
2.4	Género narrativo.....	34
2.5	La fábula.....	38
2.6	Enfoque comunicativo	40
2.7	Concepciones de la lengua extranjera	40
2.8	Secuencia didáctica	43
2.9	Práctica reflexiva.....	45
2.9.1	¿Qué se enseña?	47
2.9.2	¿Cómo se enseña?	47
2.9.3	¿Qué recursos utiliza?	47
2.9.4	¿Qué y cómo evalúa?	48
2.9.5	Dominio conceptual	48
2.10	Rol del maestro reflexivo	48
2.11	Concepciones de la enseñanza de la comprensión.....	49

3.	Marco metodológico	51
3.1	Diseño de investigación	52
3.2	Contexto	53
3.2.1	Participantes	53
3.3	Unidad de trabajo	54
3.4	Unidad de análisis	54
3.5	Supuestos.....	56
3.6	Instrumentos de recolección de datos.....	56
3.6.1.	Grabaciones – Material audiovisual.....	56
3.6.2.	Diario de campo.....	57
3.6.3.	Valoración inicial y valoración final.....	58
3.7.	Fases de la investigación.....	58
4.	Análisis de la información	61
4.1.	Análisis cualitativo.....	62
4.1.1.	¿Qué se enseña?	63
4.1.2	¿Cómo se enseña?	73
4.1.3	¿Qué recursos utiliza?	82
4.1.4.	¿Qué y cómo evalúa?	91
4.1.5.	Dominio conceptual	100
4.2.	Análisis cuantitativo.....	109

5.	Conclusiones	113
6.	Recomendaciones.....	118
7.	Referencias.....	120
8.	Anexos.....	128
	Anexo 1: Mapa del proceso de implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”	128
	Anexo 2: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo “Mi casa me cuida”	129
	Anexo 3: Fábulas trabajadas durante toda la implementación en español e inglés	143
	Anexo 4: Cuestionarios trabajados en algunas clases.....	153
	Anexo 5: Valoración inicial	155
	Anexo 6: Valoración final.....	160
	Anexo 7: Portada de presentación carpetas de los estudiantes	165
	Anexo 8: Tabla de lotería emociones.....	165
	Anexo 9: Dibujos de los estudiantes.....	166
	Anexo 10: Formato diario de campo	168
	Anexo 11: Consentimiento informado.....	169

Índice de gráficas

Gráfica N°1: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué se enseña?..... 72

Gráfica N°2: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Cómo se enseña?..... 81

| [Gráfica](#) N°3: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué recursos utiliza?..... 90

| [Gráfica](#) N°4: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué y cómo evalúa?..... 100

| [Gráfica](#) N°5: Número de veces que se evidencia la categoría Dominio Conceptual..... 109

Gráfica N°6: Comparativo General Valoración Inicial vs. Valoración Final 110

Gráfica N°7: Comparativo General por Planos Valoración inicial vs. Valoración Final 111

1. Presentación

La escuela es un escenario diverso en donde los estudiantes empiezan a interactuar a partir del lenguaje, el cual constituye un mecanismo efectivo para manifestar emociones, sentimientos, opiniones, ideas y construir conocimientos. En este sentido, el lenguaje adquiere una función social en tanto que permite a cada individuo ser parte de un contexto, compartir las características culturales propias del mismo a través de su interacción con otros individuos. En palabras de Vygotsky, citado por Beltrán y Bueno (1995) “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquello que les rodea” (p. 76)

En este orden de ideas, es importante considerar que los procesos de lenguaje que se llevan a cabo tanto en la comprensión de este como en su producción, de manera oral o escrita, deben siempre cumplir una función comunicativa; por lo tanto, para que sea un acto comunicativo, se podría poner en consideración las competencias de comprensión de lenguaje escrito como un acto en el que leer no es sólo decodificar un mensaje, sino comprender su sentido, generar conclusiones o inferencias alrededor del mismo; como bien lo expresa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009) “la comprensión lectora es la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 49)

Del mismo modo, Colombia Aprende (2006), sugiere que la comprensión lectora puede desarrollarse teniendo en cuenta tres elementos, tales como retener conceptos fundamentales, interpretar y organizar la información, lo cual implica implementar diferentes estrategias para que los estudiantes adquieran las competencias requeridas alrededor de los procesos de comprensión en distintas áreas del conocimiento. Por otra parte, en cuanto a las competencias en lenguaje, es

importante recordar que permiten a todos los individuos no sólo desarrollar conocimientos, sino también acceder a la vida social y laboral de forma efectiva, así, el sociolingüista Dell Hymes (1971), plantea que para que esto sea posible, es necesario considerar una serie de factores que permiten una comunicación lingüística efectiva “la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la forma del mensaje, y las variedades lingüísticas, entre otras” (p. 23)

Así mismo, es indispensable reconocer que para potenciar en los estudiantes las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) el docente debe motivarlos de forma intrínseca y permitir el trabajo colaborativo entre ellos, es decir, el docente se convierte en un facilitador del trabajo en el aula, para que se den además distintas interacciones sociales entre los estudiantes, lo cual tiene relevancia en el texto de Cassany (1999), quien asegura que “Lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción entre hablantes” (p. 6)

Por consiguiente, las estrategias de enseñanza que utiliza el docente son claves para estimular las habilidades y competencias comunicativas de español y de inglés como lengua extranjera, ya que, al entender los significados en ambas lenguas, el estudiante tiene la oportunidad de ampliar su visión del mundo y al mismo tiempo, de acceder a más oportunidades laborales y culturales, lo que además le ayudará a comunicarse de forma efectiva y mejorar sus condiciones de vida, en palabras de Cassany, citado por Ramírez (2019) “la actividad discursiva sólo se puede realizar a través de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir), las cuales se usan en la solución de problemas confusos” (p. 31).

Desde esta misma perspectiva, el contexto escolar se convierte en un escenario ideal para promover el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, ya que los estudiantes

pueden construir en conjunto diversos conocimientos a partir de sus saberes previos y socializar sus culturas, sin embargo, el docente es quien debe tomar la iniciativa para proponer a través de diferentes actividades, el alcance de este fin.

En relación con esto, el Ministerio de Educación, a través de los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera; inglés (2006), sustenta la importancia que tiene la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto escolar, como se expresa en el siguiente párrafo

El individuo desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. En consecuencia, acentúa también la conciencia social que se refleja en la lengua. (p.8)

Ahora bien, es indispensable tener en cuenta la reglamentación del sistema educativo en Colombia, lo que corresponde a la Ley General de Educación (1994), en la que se establecen las normas generales para regular el servicio de educación pública; en su artículo 21, esta ley expone los objetivos específicos de la educación básica, entre los que se destacan los siguientes:

b) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. (p.11)

Con base en lo anterior, ante la necesidad de fortalecer diferentes aspectos alrededor de las competencias de español y de inglés como lengua extranjera, cuando se hace referencia a proporcionar a los estudiantes los primeros encuentros con un idioma extranjero, en este caso

inglés, resulta necesario comprender cómo se lleva a cabo el desarrollo del primer idioma como un proceso cognitivo y comunicativo en estudiantes en edad preescolar y primaria. Torr (2005) señala que hay tres procesos de aprendizaje de idiomas, que ocurren durante los primeros años de escolaridad, se refieren a aprender el idioma, aprender a través del idioma y aprender sobre el idioma. Para el primero, el autor argumenta que los niños aumentan su vocabulario y desarrollan nuevas estructuras gramaticales que se asemejan a la sintaxis de los usuarios maduros del lenguaje; el propósito es aprender sobre el mundo, a través del uso funcional del lenguaje. El segundo proceso, aprender a través del lenguaje, describe cómo los niños adquieren el lenguaje para comprender y desarrollar actitudes, valores y creencias de sus comunidades. Un último proceso sugiere que los niños en edad escolar temprana comienzan a revelar conscientemente su conocimiento meta-lingüístico, lo que significa que éstos tienen la capacidad de reflexionar sobre el uso del lenguaje.

En relación con esto, con las condiciones apropiadas para el proceso de aprender una lengua extranjera, en esta etapa escolar, el aprendizaje podría tener resultados muy positivos, como lo declara Cameron (2001) cuando señala que los estudiantes son claramente capaces de aprender palabras en idiomas extranjeros mediante la práctica en el discurso de las actividades de clase.

Con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, De Mejía y Tejada (2010) como resultado de una investigación, cuyo objetivo fue rastrear el desarrollo de un currículo bilingüe en una escuela privada monolingüe en Cali, Colombia sugieren que el inglés como lengua extranjera difiere de nuestro contexto con los programas de inmersión lingüística de otros países como Canadá, y se basa en el hecho de que los niños pequeños solo están consolidando los procesos de alfabetización en español y se requiere trabajar primero en nuevos conceptos de su lengua materna. Por su parte, la investigación realizada por Salmon (2008) en Estados Unidos, que

pretendía analizar el rol de los maestros frente a la adquisición de un segundo idioma de sesenta niños entre los tres y los seis años provenientes de familias de habla hispana, y sin afectar el primer idioma, además la investigación también se enfocó en los procesos de desarrollo de lenguaje que tienen los niños a través de la interacción y del rol que juega el ambiente en esos procesos. La investigadora afirma que reciclar el conocimiento promueve el uso del lenguaje natural en el primer y segundo idioma del alumno y les facilita desarrollar vocabulario y practicar habilidades lingüísticas en diferentes modalidades; además, su investigación concluyó que los maestros usaban el conocimiento de los estudiantes en español para reforzar los conceptos en inglés en muchas actividades.

Es por esto, por lo que el rol del maestro tiene la inmensa responsabilidad de generar procesos de comprensión de lectura al interior del aula no solo en español sino también en inglés como lengua extranjera, lo que implica que este implemente diferentes estrategias y motive a los estudiantes para que establezcan entre sus ideales el aprendizaje de esta lengua. Así mismo, el maestro debe estar en constante actualización, capacitación y reflexión para que, de forma continua, dé cuenta de los conocimientos que puede y debe construir con sus estudiante, de allí la importancia de llegar a una metacognición alrededor de su quehacer, lo que a su vez, debe convertirse en un hábito, así, en palabras de Perrenoud (2011) “para que haya una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (p. 13)

Ahora bien, a pesar del evidente necesidad de adelantar procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde grados de preescolar y primaria, y del inminente rol del maestro en estos procesos, investigaciones como las de Maturana (2011) exponen la realidad

colombiana en relación a la asignación de docentes de inglés en primaria, sosteniendo que además de los requisitos del MEN, los profesores deben tener formación idónea que está a cargo de las universidades e instituciones de educación superior y que, sin embargo, “en el caso de la básica primaria, no hay referencia alguna a la formación en el área específica para afrontar el reto de asumir la lengua extranjera, léase inglés, como área obligatoria” (p.75); aunado a esto, Cárdenas, González y Álvarez (2010), en su artículo El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia, sostienen que es un reto para los docentes de básica primaria enseñar el inglés como lengua extranjera, debido a que, por un lado, no están preparados para hacerlo, y, por otro lado, sus competencias en inglés son muy bajas. Dentro de este marco, Clavijo (2016) expresa que “las políticas educativas nacionales le han dado, por error, a los docentes la responsabilidad de enseñar inglés a niños de primaria, sin estar necesariamente certificados como profesores de inglés.” (p.9). Ahora bien, la propuesta realizada por el MEN (2018) radica en poner a disposición de los profesores de Transición y Primaria el Currículo Sugerido de Inglés, como una “herramienta que les permita mejorar sus prácticas pedagógicas de ese idioma en el aula de clase” (p.1), además de proponer una estrategia de formación docente; todo lo anterior permite suponer que si bien el MEN ha adelantado esfuerzos para que los docentes de primaria reciban preparación para enseñar inglés como lengua extranjera, ésta no es su área de experticia y se hace entonces necesario repensar las prácticas educativas del inglés como lengua extranjera en el ciclo de primaria.

En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas reinventen sus programas de formación direccionándolos hacia la adquisición del inglés como lengua extranjera, ampliando además la cantidad de horas permitidas para enseñar esta asignatura y adoptando como principal estrategia la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo.

Al respecto, Salazar y Sierra (2017) argumentan que se espera “todas las instituciones sin importar el nivel de escolaridad asuman el proyecto bilingüe como plataforma para promover ‘revoluciones’ de enseñanza y aprendizaje del inglés, mediante la implementación de metodologías que proponen un énfasis comunicativo en su enseñanza” (p.26)

De allí, la importancia de fortalecer la comprensión de lectura en español para que, de esta manera, se vea favorecido el proceso de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera y consecuentemente, de todas las demás áreas del conocimiento. Es en este sentido, que involucrar estrategias que promuevan el desarrollo de la competencia lectora cobra importancia en tanto que hace posible evidenciar mejoras significativas no solo en los procesos al interior del aula, sino, además, en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto, en los resultados de comprensión lectora de las instituciones educativas María Analia Ortiz Hormaza y el Centro Educativo La Carbonera, se ha evidenciado bajos niveles de desempeño de los estudiantes, como se expone a continuación.

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), a través de exámenes estandarizados apoya al Ministerio de educación Nacional para medir el desempeño que alcanzan los estudiantes año tras año en las diferentes competencias definidas por este último, con el fin de determinar los factores que inciden en la calidad de la educación para mejorarla.

En este orden de ideas, en el informe por colegio “Siempre Día E” presentado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016), específicamente de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, expone de forma clara los resultados obtenidos durante la prueba Saber (2015), en las competencias escritora y lectora, demostrando entre tanto, el bajo nivel de comprensión de textos de los estudiantes de grado tercero, al evidenciar que “el 61% de

los estudiantes no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje” (p. 9), además, el 63% de los estudiantes se encuentra en desempeño mínimo y el 38% está en desempeño inferior.

Del mismo modo, el informe por colegio “Siempre Día E” del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017), da cuenta de los resultados obtenidos en la prueba Saber (2016), en la que se interpreta que “el 59% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje” (p. 9) y, que el 88% de los estudiantes presentan desempeño mínimo mientras que el 13% restante logró avanzar a desempeño satisfactorio.

Por otro lado, el informe por colegio “Siempre Día E” del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017), expresa los resultados que obtuvo el Centro Educativo La Carbonera durante la prueba Saber (2016), en los que se puede evidenciar que “el 44% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje” (p. 9) y, que el 13% de los estudiantes se encuentra en desempeño inferior, el 50% en desempeño mínimo y el 38% en desempeño satisfactorio.

De lo anterior, se infiere la necesidad de incluir propuestas metodológicas centradas en el español al interior del aula que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes en esta asignatura, y al mismo tiempo, en inglés como lengua extranjera, de manera que se trascienda en las prácticas tradicionales del español haciendo uso de éste en situaciones reales de comunicación para permitir a los estudiantes emplearlo de manera contextualizada y pertinente.

Del mismo modo, se debe reconocer la importancia de construir prácticas contextualizadas de enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues según el MEN (2020) aunque el español es la lengua oficial de Colombia, las necesidades diarias exigen cada vez más un contexto de uso del

inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, los procesos de enseñanza de esta lengua deben permitir a los estudiantes usarla en situaciones discursivas reales, contextualizadas, y que estén motivadas a partir de sus intereses. No obstante, los establecimientos educativos tienen ofertas muy heterogéneas de enseñanza del inglés como lengua extranjera, y el MEN (2020) clasifica, como resultado de un estudio, las siguientes categorías para los colegios, según su contexto de enseñanza del inglés: Establecimientos sin profundización en lengua extranjera, establecimientos con intensificación en lengua extranjera, establecimientos bilingües nacionales, establecimientos bilingües internacionales.

De lo anterior, se infiere la inminente necesidad de eliminar las brechas que se dan no solo entre instituciones públicas y privadas, sino además entre establecimientos educativos urbanos y rurales en los que estos últimos por múltiples factores como la ubicación, las distancias, el clima, la pobreza y la falta de oportunidades, no se han podido evidenciar niveles de progreso satisfactorios en cuanto a su desempeño en las diferentes pruebas estandarizadas.

Debido a que no hay profesionales en lengua extranjera inglés que orienten la asignatura en la básica primaria, los estudiantes no adquieren las competencias necesarias para lograr buenos desempeños y obtener resultados satisfactorios en las pruebas de estado, lo cual puede implicar que no han adquirido las competencias requeridas en lengua extranjera, inglés, para afrontar las exigencias del mundo laboral y profesional, tal y como lo reflejan las pruebas Saber 11 inglés: 2014 – 2018, en donde puede claramente interpretarse que sólo el 4,3% de los jóvenes de instituciones educativas oficiales que presentaron la prueba alcanzó el nivel B1, por lo que es fundamental seguir trabajando de forma conjunta y brindar espacios más amplios para la enseñanza de la asignatura desde los grados iniciales (Colombia aprende, 2019)

A partir de los argumentos anteriormente expuestos, esta propuesta de investigación se

desarrolla en los departamentos del Valle del Cauca y Risaralda, Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, Sede José Acevedo y Gómez y Centro Educativo La Carbonera, respectivamente, ambos contextos rurales. Se trabaja al interior de un aula multigrado con 8 estudiantes (de transición a quinto) y el grado segundo A con 8 estudiantes, es preciso mencionar que esta población es considerada de bajos recursos y el nivel de escolaridad de los padres tiende a ser bajo, por lo que no existe un acompañamiento permanente por parte de los acudientes al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, haciendo énfasis en el contexto educativo rural, que es justamente en donde se desarrolla esta investigación, es preciso señalar que posee múltiples limitaciones, la falta de recursos, las distancias de algunas sedes, el trabajo de los estudiantes más jóvenes y la poca escolaridad de la mayoría de los padres de familia parece ser un denominador común en estas zonas, por lo que la calidad de la educación que puede brindarse allí es inferior a la de los contextos urbanos, en los que al menos puede involucrarse a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto porque las cifras de escolarización entre la zona rural y urbana siguen marcando una brecha con relación a competencias como la lectora, lo cual queda en evidencia en el informe por colegio “Siempre Día E” del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017), precisamente en la prueba Saber (2016) de una Institución educativa del sector oficial, zona urbana del departamento del Valle del Cauca, en donde se expresa que “el 33% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje” (p. 9), marcando una diferencia de hasta 28 puntos porcentuales en lo que respecta a la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, uno de los contextos en los que se desarrolla esta investigación, así mismo, del informe en cuestión es posible interpretar que la Institución Educativa de la zona urbana, no tiene estudiantes

en desempeño inferior y tan solo el 13% se encuentra en desempeño mínimo, mientras que el 13% está en desempeño avanzado, lo cual refleja una amplia diferencia entre las competencias que se adquieren en el sector rural y el urbano.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que la educación rural necesita de nuevas formas de enseñanza, estrategias y metodologías que conviertan a los estudiantes de este sector, en los verdaderos protagonistas de su proceso de construcción de nuevos conocimientos al tiempo que se amplían sus posibilidades en los ámbitos académico y laboral.

Así mismo, como se ha argumentado anteriormente, en la escuela primaria los estudiantes presentan múltiples dificultades en aspectos como la comprensión de lectura, ya que, aunque logran decodificar un texto o mensaje, no siempre es comprendido, lo cual se debe también a las metodologías y estrategias empleadas durante el proceso de formación y desarrollo de estas competencias. Es de esta manera como es indispensable que los docentes de la educación básica primaria empiecen a adelantar procesos de reflexión de sus prácticas de enseñanza, con el fin de ofrecer a los estudiantes una educación contextualizada basada en metodologías pertinentes.

Por su parte, la investigación realizada por Duque y Ramírez (2014) en Pereira, Risaralda, pretendía dilucidar las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito que poseen los maestros del primer ciclo de educación básica de dos instituciones educativas. Esta investigación se enfocó además en las concepciones implícitas de los docentes, las cuales surgen de sus experiencias como estudiantes y de las observaciones que realizan al interior del aula y que difícilmente, afirman, pueden ser transformadas, ya que, son inconscientes y no reflexionadas. Por otro lado, esta investigación permitió comprender que las concepciones inconscientes de los maestros, influyen en las estrategias metodológicas que estos emplean en sus prácticas de enseñanza y al reflexionar alrededor de esta cuestión, es posible contextualizar la educación a la realidad de los

estudiantes, en este caso, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales.

Del mismo modo, la investigación realizada por Carmona (2015), cuyo objetivo principal fue interpretar las concepciones de Práctica Pedagógica de seis docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira, desde sus discursos y sus prácticas en el aula, permite dar cuenta de cómo las mismas concepciones que tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, pueden convertirse en un obstáculo para transformar su quehacer. Así mismo, la investigación evidenció que los docentes objeto de estudio, sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo y le dan especial importancia a la dimensión del ser, lo que al mismo tiempo, según el investigador, hace que emerjan dos concepciones dentro de un contexto humanista, la empírico – reflexiva y la afectivo – reflexiva, cada una con características particulares que ponen al docente como un mediador entre los estudiantes y el conocimiento, además de un facilitador de este, sin restarle importancia a los procesos reflexivos a partir de los cuales el docente llega a transformar sus prácticas de enseñanza.

Desde esta misma perspectiva, en la investigación realizada por Osorio y Suárez (2016), se pretendía interpretar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras, por ello los autores afirman que “cuando el docente logra desarrollar reflexiones, autocrítica y autoevaluación de su quehacer en el aula, cuando existe el conflicto cognitivo frente a las concepciones que se evidencian en sus prácticas, se movilizan las transformaciones de las mismas, potenciando cambios reales” (p. 23). Así, esta investigación determinó que la reflexión desempeña una función trascendental en el quehacer del docente, ya que le permite reconocer sus concepciones, autocuestionar sus prácticas de enseñanza, sus estrategias, y evaluar la disposición que tiene para mejorar.

Con relación a lo anterior, la práctica reflexiva es una dimensión fundamental de la labor

docente, ya que esta le permite reconocer qué estrategias son más convenientes y generan mayores aprendizajes significativos, además hace posible la propuesta de nuevas metodologías en las que el estudiante sea el protagonista principal y actúe con autonomía en su proceso formativo.

Dadas las circunstancias y en aras de contribuir con una mejor calidad de la educación del grado segundo del Centro Educativo La Carbonera y del aula multigrado de la Institución Educativa María Analía Ortiz Hormaza, se implementa una propuesta que se desarrolla a través de una secuencia didáctica que, para Pérez y Roa (2010), es “una estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que a su vez, se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje” (p. 54) y con la que se pretende mejorar la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, ya que este tipo de texto permite estimular la imaginación y la creatividad en los estudiantes, al mismo tiempo, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera representa una oportunidad para cada individuo, en palabras de Maturana (2011) “Si se asume la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza y del aprendizaje de un idioma, la enseñanza debe enfocarse entonces en el desarrollo de los múltiples aspectos que la constituyen desde una perspectiva holística, intencionada y contextualizada y no fragmentada y aislada” (p. 75)

A partir de lo anterior, se selecciona el texto narrativo como parte de la estrategia que se implementa, ya que, al ser uno de los géneros literarios más amplios, ofrece mayores posibilidades. Así mismo, dentro del texto narrativo interactúan diferentes personajes que le permiten al lector comprender de forma agradable el mensaje que el autor quiere transmitir e identificarse con lo que le va sucediendo a cada uno, como lo dice Todorov (1971), cada personaje tiene una función o rol dentro de la historia, lo que permite combinar diversas opiniones que dan lugar a un producto final que es del que el lector goza.

Desde esta misma perspectiva, el tipo de texto narrativo con el que se trabaja es la fábula que, según Rodríguez (2010), corresponde a un relato breve que puede incluir eventos reales o ficticios e incluir personajes como animales con características humanas, que, además, tiene siempre una intención didáctica y en cierta medida, encierra una función moral, en tanto que deja una enseñanza.

En consecuencia, la investigación realizada por Guerrero (2014), en la que se hizo uso de la fábula como principal estrategia metodológica, pretendió comprender la incidencia de este tipo de texto narrativo en el fortalecimiento de la comprensión lectora, evidenció que implementar una propuesta didáctica a partir de la fábula además de algunas actividades organizadas de manera secuencial y contextualizada, motiva a los estudiantes y despierta su interés, lo que hace posible un acercamiento al desarrollo de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en tanto que estas tienen gran acogida en los niños puesto que se identifican con los diferentes personajes estableciendo vínculos entre sus aprendizajes previos y los nuevos que están adquiriendo para comprender e inferir la moraleja.

Por otra parte, a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), se espera que los estudiantes adquieran conocimientos alrededor del inglés como lengua extranjera, a través de estrategias como la escucha y participación activa en conversaciones en este idioma, leyendo diferentes textos escritos sin editar, haciendo uso de software educativo, participando en la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo que involucren tanto el español como en inglés de manera contextualizada, al tiempo que, de forma paulatina, se estimule la construcción de un vocabulario más amplio, de la creatividad y la imaginación.

En tal sentido, las fábulas se pueden trabajar desde propuestas didácticas contextualizadas que

pongan el lenguaje en situaciones reales de comunicación y que despierten el interés y la motivación de los estudiantes; para tal efecto, la secuencia didáctica hace posible la participación activa y protagónica de cada estudiante por lo que constituye una estrategia de suma importancia, como lo expresan Pérez y Rincón (2009) “la secuencia se ocupa de algún, o algunos procesos de conocimiento específicos, en nuestro caso procesos de lenguaje, y se organiza en una serie de acciones e interacciones ligadas a un propósito” (p. 7).

En relación con lo anterior, vale la pena resaltar la importancia de la secuencia didáctica como estrategia integradora del inglés como lengua extranjera a través de textos narrativos en tanto que se ofrece al estudiante la posibilidad de relacionar conceptos en ambas lenguas, además de comprender aspectos culturales de la lengua extranjera (inglés), así, en un estudio realizado por Noguera y Hoyos (2009), se determina a través de la implementación de una secuencia didáctica, la forma en la que incide la escritura de cuentos folclóricos en inglés en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de esta lengua extranjera, con lo que además se interpreta que construir nuevos conocimientos frente al cuento folclórico, les permite entender la cultura que arraiga consigo cada texto, comprender con mayor facilidad el lenguaje desde lo estructural y lo literario mientras aprenden a utilizar el inglés como lengua extranjera en diferentes contextos.

Por consiguiente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se transforman las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera?

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se propone como objetivo general,

comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analía Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera.

Así mismo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Hacer inferencias acerca de las concepciones que tiene el maestro alrededor de sus prácticas de enseñanza de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, antes de elaborar e implementar una secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo fábulas en español e inglés como lengua extranjera.
- Evidenciar las transformaciones que se dan en las prácticas de enseñanza de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.
- Comparar el nivel que presentan los estudiantes de grado 2do y aula multigrado frente a la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, tanto antes como después de implementar la secuencia didáctica en cuestión.

En consecuencia, lo que se pretende con esta propuesta, es entonces demostrar la forma en la que impacta la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en las concepciones de prácticas de enseñanza de las docentes, quienes hacen uso de diversas estrategias para desarrollar adecuadamente cada actividad propuesta y permitir a los estudiantes la adquisición de aprendizajes significativos; además, cómo influye esta secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera.

Una vez se presenta el problema de investigación como tal y el contexto en el cual se desarrolla esta propuesta, se procede a presentar el marco teórico como capítulo siguiente en el que se abordan los conceptos y teorías sobre los cuales está fundamentada esta investigación, siendo los autores principales Vigotsky (1995), Lerner (2001), Mercer (2001), Todorov (1971), Hymes (1996), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Camps (2008), Perrenoud (2007), entre otros, quienes realizan aportes importantes sobre concepciones del lenguaje, lenguaje escrito, lenguaje oral, género narrativo, texto narrativo tipo fábula, enfoque comunicativo, concepciones de inglés como lengua extranjera, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, que a su vez fueron fundamentales en la elaboración de los instrumentos de recolección de información, el diseño de la secuencia didáctica y en el análisis de los resultados.

Después de presentar el marco teórico, se propone entonces el marco metodológico, que da cuenta del tipo y diseño de investigación, el contexto y la población, la unidad de trabajo que corresponde al rol del maestro reflexivo, los supuestos, la unidad de análisis que hace énfasis en las categorías que emergieron, los instrumentos de recolección de datos y las fases de la investigación.

Así mismo, se presenta el capítulo de análisis de la información, compuesto por el enfoque cualitativo en el que se presentan de forma descriptiva las categorías con los fragmentos de las transcripciones y del diario de campo correspondientes, además de fotografías que respaldan la información consignada y el eje cuantitativo que da cuenta a través de gráficas, de los resultados obtenidos en la valoración inicial y la valoración final. Por último, se presentan las conclusiones que reafirman la necesidad de implementar este tipo de propuestas al interior del aula y las recomendaciones que surgen a partir de esta investigación.

2. Marco teórico

Para empezar, es importante mencionar que para el desarrollo de esta investigación se abordan diferentes referentes teóricos que permiten justificar los argumentos planteados, además suscitan la fundamentación teórica de esta propuesta desde los distintas temáticas empezando por las concepciones del lenguaje bajo los argumentos de Vigotsky (1995), el lenguaje escrito para el cual se toma lo planteado por Lerner (2001), el lenguaje oral sustentado con propuestas como la de Mercer (2001), el género narrativo apoyado en autores diversos, entre ellos, Todorov (1971), el texto narrativo tipo fábula apoyado entre tanto, en los planteamientos de Cortés y Bautista (1998), el enfoque comunicativo desde los argumentos de Hymes (1996), las concepciones de la lengua extranjera a partir de lo expuesto por el Marco Común Europeo (2008), las particularidades de la secuencia didáctica a través de los estudios de Camps (2008) y finalmente, la práctica reflexiva docente, la cual se aborda desde los razonamientos de Perrenoud (2007).

2.1 Concepciones del lenguaje

Desde los inicios de la humanidad, los individuos han tenido la necesidad de comunicarse, esto para dar a entender sus puntos de vista, resolver inquietudes, compartir ideas, crear cultura y manifestar deseos, emociones o sentimientos. Con base en lo anterior, el hombre siempre ha necesitado comunicarse, por lo que ha buscado establecer diferentes maneras de hacerlo, una de ellas es a través del lenguaje, por esta razón, en este apartado, se inicia con las concepciones que se tienen acerca del lenguaje, así, se retoman las investigaciones de Vigotsky (1995) y los planteamientos de Baena (1989).

En este sentido, Vigotsky (1995) considera el lenguaje como un instrumento de mediación semiótica que tiene una doble función: cognitiva y representacional y comunicativa; además

señala que está compuesto por un sistema de signos que permite mediar sobre las relaciones con otros y con uno mismo. Lo anterior, quiere decir que el lenguaje se adquiere inicialmente a través de signos que poco a poco se internalizan y luego se articulan, con lo cual es posible crear procesos de comunicación entre individuos, dado que se da la relación entre lenguaje, pensamiento y socialización en un contexto determinado.

Por otra parte, Baena (1989), citado en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, (1998), afirma que la función central del lenguaje es la significación, porque se trata del proceso de construcción a través de signos que realiza una comunidad de individuos para comprender la realidad de acuerdo con su cultura, por lo que la visión y sentido que se le da a su mundo es distinta a la asignada por otras culturas.

Por su parte, el profesor Rincón (2001), de la Universidad de Antioquia, plantea que la significación se construye en tres niveles, que son el nivel referencial, que hace énfasis en las percepciones y representaciones de la realidad. El segundo, es el nivel lógico en donde se le añaden categorías intelectuales a las representaciones de la realidad del nivel anterior, por último, está el nivel sociocultural, en el que se realiza una interpretación cultural de la realidad a través de las prácticas comunicativas o como bien lo manifiesta Eco, citado por el profesor Rincón (2001), “toda unidad semántica es una unidad cultural. En una lengua no hay nada que no haya pasado por la cultura” (ps.23, 24). De esta manera, se podría mencionar que, a partir de las construcciones culturales de un individuo, éste le da significación al lenguaje y a su uso.

Finalmente, el lenguaje, según sea la cultura o necesidad de uso, puede ser escrito u oral; escrito y oral. El interés de esta investigación se centra en la comprensión de textos escritos, por lo tanto, a continuación, se define el lenguaje escrito.

2.2 Lenguaje escrito

A lo largo de la historia, el ser humano ha necesitado comunicarse y lo ha hecho a través de diferentes estrategias, una de ellas, es el lenguaje, específicamente el escrito. En este caso, se hará hincapié en el lenguaje escrito que desde hace muchos años ha permitido a los seres humanos comunicar sus pensamientos, emociones y realizar diferentes actividades como la comercialización de bienes o animales. Un ejemplo de lo anterior han sido los pictogramas, jeroglíficos, ideogramas y otras formas de escritura a través de signos y símbolos que caracterizaron cada época.

Por otra parte, Lerner (2001) plantea que “es un desafío que hoy enfrenta la escuela, incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (p.25). En este sentido, vale la pena mencionar que los docentes deben incorporar en su quehacer diferentes estrategias que le permitan provocar al estudiante a producir diversos tipos de texto que reflejen sus intereses y motivaciones, y partir de allí promover la literacidad.

Así mismo, Solé y Teberosky (2004) manifiestan al respecto, que leer y escribir transforman la mente, de modo que, estas dos actividades se complementan la una a la otra, no solo al comunicar sino sobre todo al pensar y aprender, por lo cual son inseparables.

Por su parte, Todorov (1971) afirma que leer y escribir sobre un texto es producir el texto nuevamente, ya que en la mente de cada individuo se recrean de una manera particular las ideas del autor, gracias a sus conocimientos previos, experiencias anteriormente vividas, su cultura, su cosmovisión, sus intereses, su contexto y su nivel académico, lo que permite darle diversos significados y transformaciones a un mismo texto.

En este mismo sentido, Pardo y Cisneros (1996) esclarecen algunos términos que con

frecuencia se confunden, tales como la escritura y el lenguaje escrito. Respecto a la escritura, la definen como una manera de hacer uso de las estructuras formales de una lengua y en cuanto al lenguaje escrito lo definen como el uso de la escritura en contexto determinado. Esto quiere decir que es importante que los estudiantes adquieran aprendizajes no sólo de las estructuras de un lenguaje determinado o de los aspectos gramaticales del mismo, sino también, su uso en diferentes contextos reales para comunicarse.

De acuerdo con López, citado en Estrada y Martínez (2016) “Tanto la escritura como la lectura, son prácticas inmersas en la peculiaridad de los contextos en las que se llevan a cabo y por eso se debe garantizar que tengan sentido para los estudiantes desde sus propias peculiaridades” (p.31). Según el planteamiento de este autor, el docente debe estar familiarizado con el contexto del estudiante para poder llegar a él y propiciar diferentes transformaciones esperadas en sus aprendizajes.

Para Cassany y Sanz (2003), “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar y, de un mecanismo de control (el monitor) que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p. 265). Lo anterior, quiere decir que cuando un individuo desea escribir, debe cumplir con unas fases que inician con la planeación y organización de las ideas acerca de lo que quiere escribir, posteriormente, buscar información que pueda emplear en su escrito y una vez recopilada esta información, empieza a redactar las primeras versiones de su texto, las cuales, a través de diferentes correcciones, darán lugar a la versión final del su escrito.

Por otra parte, es necesario resaltar la importancia del lenguaje oral que, durante el devenir histórico de la humanidad, ha permitido a los individuos comunicarse de forma efectiva y en el ámbito escolar, permite a los estudiantes entablar conversaciones entre sí.

2.3 Lenguaje oral

En primer lugar, se entiende por lenguaje oral aquella forma de comunicación entre personas a través de sonidos, los cuales se emplean durante toda la vida de cada individuo permitiendo acortar distancias, utilizar diferentes medios de comunicación y manifestar deseos, necesidades, opiniones, sentimientos o bien, dar a conocer las representaciones del mundo que cada persona posee.

Por otra parte, Bosch y Palou (2005), expresan que además del descuido evidente del lenguaje oral al ingresar a la escolaridad, también existen dificultades a la hora de precisar los contenidos propios que se deben enseñar de la misma y a esto se le suman, los tradicionales conceptos de emisor y receptor, como elementos de la comunicación. De acuerdo con esto, ni en el contexto escolar, ni en el social, ni en el familiar se considera la importancia que tiene el lenguaje oral, ya que los docentes no son conscientes de dicha importancia, y por ello no se implementan estrategias que permitan enriquecerlo y fortalecerlo.

Tough (1987) citado por Delgado, afirma que el lenguaje oral juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño, porque éste aprende a utilizar palabras, oraciones, frases y apropiarse de los conceptos con los que tiene contacto, por ello, es fundamental que desde el contexto familiar, social y educativo se favorezca el desarrollo del lenguaje oral y otras habilidades comunicativas para que el niño enriquezca su vocabulario (p.14).

Desde esta misma perspectiva, Mercer (2001), dice que el contexto puede ser entendido como un fenómeno mental consistente en cualquier información que emplean los oyentes para comprender lo que escuchan, es decir que, en las diferentes situaciones comunicativas, se van generando algunos procesos que hacen variar el uso de la lengua en tanto que el significado que se construye de la misma, depende de la persona que la utilice, sus intenciones y el lugar en

donde se encuentra inmerso.

Con base en lo anterior, es importante crear y recrear distintos contextos en el aula, a través de estrategias que permitan estimular la imaginación del estudiante, que, entre tanto, puede ser el contar historias de forma oral haciendo uso del género narrativo, que, al ser tan amplio, ofrece múltiples posibilidades.

2.4 Género narrativo

Es uno de los géneros literario más amplios y su característica principal es el relato de historias que bien pueden ser reales o fantásticas, incluye personajes representados por humanos, animales o seres mitológicos; estas narraciones poseen un tiempo y lugar determinados y generalmente tienen una estructura definida. García y Quiceno (2017) afirman que algunas tipologías de este género son los cuentos, las fábulas, los poemas, los chistes, las novelas, los mitos y las leyendas. (p. 21).

En consecuencia, la narración permite crear historias acerca de vivencias, del recuento de experiencias reales o ficticias o cualquier tipo de relato que desee hacerse con distintos fines debido a su diversidad, en palabras de Cortés y Bautista (1998) “El relato no solo pertenece a la literatura en el sentido artístico, ni a géneros temáticos hipercodificados (policíaco, realista, fantástico, cómico, psicológico, etc.)” (p. 17). De esta manera, relatos como coplas, chismes, piropos o incluso las quejas, hacen parte del género narrativo

Por otra parte, es posible afirmar que los personajes que se incluyen en la narración tienen una misión importante en cuanto al proceso de comprensión que se genera en el lector, ya que, a través de ellos, este se introduce en la historia y logra entenderla o inferir lo que el autor le quiere transmitir. En palabras de Todorov (1971), “cada personaje es el encargado de compilar y crear

una narración de acuerdo a sus puntos de vista, ya que todas las narraciones del mundo están constituidas por diferentes combinaciones de una decena de micro narraciones, donde al final el lector lo disfrutará en un solo texto” (p. 31).

Desde esta misma perspectiva, el texto narrativo puede llegar a ser parte de una estrategia que permita estimular en los estudiantes la creatividad y la imaginación al mismo tiempo que lo conecta con su propia identidad, con su cultura y le divierte, Muth (1991), afirma que “la importancia de la enseñanza de los textos narrativos radica en el encuentro con el goce e interés por lo desconocido, por el suspenso, la vida, la muerte, los conflictos y la fantasía. Además, los niños (y los lectores adultos) pueden identificarse con algunos personajes y problemáticas de estas narraciones” (p. 45)

Así, comprender un texto narrativo implica, desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), comprender los diversos planos que lo conforman y le dan sentido:

Plano de la Narración: como su nombre lo indica, tiene que ver con el narrador de la historia, es decir, se considera quién narra, para quién (el tipo de lector) y con qué intenciones lo hace. Así mismo, es el narrador quien sirve de puente al autor para contar la historia, que bien puede estar en primera, segunda o tercera persona.

En este sentido, Bal (1990) afirma que el narrador de una historia es un elemento fundamental en un texto narrativo y sostiene que “la identidad del narrador, el grado y la forma en que se indique en el texto, y las elecciones que se impliquen, confieren al texto su carácter específico” (p.126).

En consecuencia con lo anterior, es posible caracterizar al narrador en diversos tipos de acuerdo con los planteamientos de Londoño y Rendón (2017), así, el narrador protagonista cuenta propia historia y lo hace en primera persona, el narrador testigo, al ser un personaje

secundario, narra lo que le va sucediendo a otro porque es un espectador, el narrador omnisciente conoce toda la historia al detalle, por ello se antepone a los hechos y sabe bien lo que ocurrió, lo que ocurre y lo que va a ocurrir. (p. 33).

Por consiguiente, es importante trabajar el plano de la narración con los estudiantes en la medida en que es a través de este que se logra identificar la voz del narrador de la historia y distinguirlo del autor. Del mismo modo, para Pérez y Roa (2010) “el propósito de trabajar este plano, es guiar a los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes, en actividades puntuales como orientar la búsqueda de marcas textuales o signos que muestren cuando un personaje está hablando o pensando, el reconocimiento del tiempo de la narración que nos dice si sucedió o va a suceder, entre otros” (p. 37).

Plano del Relato: tiene que ver con las formas en las que se cuenta la historia, ya que el autor decide cómo iniciarla y bien puede ser por el principio o por el final de acuerdo con la intención que él tiene o el tipo de público a quien va dirigido el texto, de esta manera, la forma en la que se narra la historia contribuye con la constitución de la estructura de este, según Pérez y Roa (2010), “Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante” (p.47).

Así, de acuerdo con lo que va aconteciendo en la historia, el lector empieza a identificar la estructura del texto y a reconocer cada parte de este, en palabras de Todorov (1971), sostiene que “toda narración tiene un comienzo estable, el cual es perturbado por una fuerza cualquiera y como consecuencia resulta un estado de desequilibrio, pero que al final todo vuelve a la normalidad gracias a las transformaciones internas de cada personaje” (p. 32). Al respecto, Pineda, Arango y Vergara (2013) argumentan que:

El plano del relato incluye los llamados signos de demarcación, que se usan para dar inicio (erase una vez) o dar fin al relato (Colorín colorado). En cuanto a las formas en que se cuenta la historia, es posible reconocer tres: de principio a fin, en el orden natural de los hechos (lineal); iniciando en un punto intermedio, retrocediendo para recuperar el inicio; e iniciando con el fin e ir retrocediendo para conocer su desarrollo. (p. 39).

Plano de la Historia: este plano, según lo propuesto por Cortés y Bautista (1999), está relacionado con los personajes (primarios y secundarios), los tiempos en los que acontecen los eventos (mañana, tarde o noche), los espacios (bosque, ciudad, playa, pueblo, entre otros) y las acciones que se realizan durante la historia, pudiendo ser esta última, similar a nuestra realidad o completamente ficcional.

Del mismo modo, los personajes que aparecen en la historia son plenamente descritos, es decir, se comentan sus características físicas y actitudinales, además de sus intenciones y las transformaciones que van sufriendo a lo largo de la historia, sin embargo, es el lector quien determina si los personajes alcanzaron los objetivos o si, por el contrario, no lo hicieron.

Es por esto, por lo que es importante revisar lo que va sucediendo en cada parte de la historia y la forma en la que se transforman los personajes, Genette (1972) propone analizar el tratamiento del tiempo en el relato a partir de las alteraciones que se presentan de acuerdo a las relaciones entre el tiempo de la historia (TH) y el tiempo del relato (TR); y, entre el tiempo del relato y el tiempo de la narración (TN). (p. 193).

En síntesis, el género narrativo es el relato de historias de una gran variedad de temas y estilos, que generalmente poseen una estructura determinada y cautivan la atención del lector fácilmente, un ejemplo de esto, es la fábula, que se caracteriza por ser uno de los tipos de texto narrativo más entretenido para los estudiantes, incluyendo elementos como animales que poseen características

humanas y poderes sobrenaturales, además posee una moraleja.

2.5 La fábula

Dentro del género narrativo, se encuentran distintos subgéneros, desde escritos complejos como los mitos o las leyendas, hasta textos más sencillos dirigidos a todo tipo de lectores, como los cuentos y las fábulas, estas últimas, según Santana (1993), no solo comunican, sino que además enseñan y de allí su carácter didáctico.

La fábula es, en palabras de Cabarca, Guzmán, Muñera, Santamaría y Suarez (2000), un relato breve escrito en prosa o verso, que se caracteriza por su gran inventiva, riqueza imaginativa, y por la participación de pocos personajes, los protagonistas son animales, plantas u objetos que hablan y en ocasiones, intervienen seres humanos. narración o cuenta una historia que puede ser real o ficticia e involucra personajes y lugares determinados que también pueden hacer referencia a la realidad o a la fantasía. Para Rodríguez (2010), la fábula se puede definir como “un breve relato literario ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados. En la mayoría de las fábulas aparecen animales con características humanas como el habla, el movimiento, etc.” (p .19 – 25). Así mismo, una de las características que tiene este tipo de texto narrativo es la moraleja, que, “es una enseñanza que el autor quiere transmitir como conclusión de su obra y se emplea principalmente al finalizar el relato. Toda moraleja nos transmite un aprendizaje moral” (p .19 – 25).

En consecuencia, la fábula tiene características propias que resultan positivas al implementarlas en la educación primaria, tales como su brevedad, la facilidad con la que los estudiantes pueden llegar a comprender este tipo de texto narrativo debido a sus características puntuales, los personajes que siendo animales en su mayoría, poseen siempre rasgos humanos y

la comodidad que se genera entre los estudiantes al identificar palabras que se han visto previamente tanto en español como en inglés como lengua extranjera, así mismo, Cortes y Bautista (1998) plantean las fábulas como “estrategias discursivas de tipo narrativo, argumentativo con estilo satírico, cuya meta es dejar una lección moral llamada moraleja, presentada explícitamente o como texto abierto para ser inferido, interpretado y aceptado” (p.88), lo cual permite hacer uso de estas como una estrategia para fomentar un aprendizaje significativo no solo en español e inglés como lengua extranjera, sino también en valores humanos.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es importante considerar que es fundamental llevar al aula la fábula como texto narrativo, con el objetivo de estimular el gusto por la lectura en los estudiantes, así, Muth (1991), afirma que, enseñar textos narrativos es importante en tanto que el estudiante disfruta la experiencia y se interesa por lo que le resulta desconocido, por el suspenso y aspectos relacionados con la vida, la muerte y lo fantástico. Además, los lectores de estos textos, niños y adultos, pueden llegar a sentirse identificados con los personajes o sucesos que ocurren en estas narraciones.

Del mismo modo, los docentes deben encontrar alternativas que les permitan hacer uso de recursos como la fábula como parte de la tradición oral, para que sea posible el enriquecimiento cultural de los educandos, Brunner (1997) afirma que es el sistema educativo el que debe crear las condiciones para una cultura que permita hallar la identidad y encontrar los significados del mundo, y es en la narrativa donde las personas construyen esa identidad y rescatan así, los espacios para desarrollar esa cultura auténtica.

Ahora bien, para llevar al aula la fábula como texto narrativo de forma contextualizada, es importante tener en cuenta los escenarios reales que se presentan a diario en la escuela, por lo que el enfoque comunicativo cobra relevancia en tanto que permite utilizar el lenguaje en diferentes

situaciones comunicativas y con diferentes intenciones.

2.6 Enfoque comunicativo

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto del español como del inglés como lengua extranjera, que se adelantan en la escuela, en cualquier grado de escolaridad, deben privilegiar las prácticas desde el uso social del lenguaje, que den lugar a las situaciones de comunicación reales; para esto, es posible proponer la enseñanza comunicativa de la lengua. Dentro de este marco, enfoques comunicativos se refiere a, según Cassany (1999), a “un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos”, a partir del cual se pretende emplear estrategias que distan de la metodología tradicional (p. 1).

Ahora bien, Hymes plantea la competencia comunicativa, citado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana por el MEN (1998), que se refiere “al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados” (p.15) a partir de lo cual se hace necesario propiciar espacios de enriquecimiento del lenguaje y estímulo a las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Del mismo modo, esta propuesta pretende realizar un trabajo a partir del uso de fábulas en inglés, por lo cual se presentan a continuación, algunas concepciones de lengua extranjera desde la perspectiva de diferentes autores.

2.7 Concepciones de la lengua extranjera

La lengua extranjera de acuerdo con Mei (2008), es entendida como un idioma distinto al que cada individuo posee como lengua materna, es decir, un idioma diferente al del país en el que ha nacido y al que suele utilizar en su cotidianidad. El inglés, por ejemplo, es en Colombia, una

lengua extranjera por la que se apuesta una educación hacia el bilingüismo, en este sentido, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla su Programa Nacional Bilingüismo, cuyo objetivo es, en esencia, contribuir con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde la educación preescolar y básica hasta la educación media, para asegurar una formación integral de los estudiantes del siglo XXI, aumentar las oportunidades en ámbitos como el cultural, el social, el académico y profesional de acuerdo con las necesidades y demandas del sector regional en el que se encuentre cada individuo.

En consecuencia, surge la necesidad de incluir el inglés como lengua extranjera en el contexto escolar con el fin de potenciar habilidades comunicativas y de interacción entre comunidades de habla diversa, lo cual se realiza a partir de la Ley General de Educación (1994) en la que se define como área obligatoria “humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (pp.32, 33) en concordancia con los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria expuestos en la misma ley, entre los cuales se destaca el de la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera (m) (pp. 30, 31).

De acuerdo con lo anterior, la implementación de estrategias que permitan incluir el inglés como lengua extranjera al interior del contexto escolar supone todo un desafío y un cambio estructural en las prácticas de enseñanza, según los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera (2006) “Implica, no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones” (p.11). Así pues, la enseñanza del inglés como lengua extranjera adquiere relevancia en tanto que los estudiantes empiezan a desarrollar habilidades que les permiten interactuar con otras culturas y enriquecer su cosmovisión.

Por otro lado, es importante que las prácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera

estén en sintonía con modelos internacionales como el propuesto por el Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, por el cual se propone intensificar el aprendizaje y la enseñanza en idiomas, con el fin de lograr una “comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo” (p. 5).

Así mismo, el estímulo a las diferentes competencias que los estudiantes desarrollan a medida que se introducen en el estudio del inglés como lengua extranjera, requieren especial importancia en tanto que han de contribuir con su desarrollo integral, así, en palabras del Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se afirma que “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” y además, “permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales” (p. 47).

En esta misma línea, los profesionales de la educación tienen la responsabilidad de involucrar en sus procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, estrategias más allá de los paradigmas educativos establecidos con el fin de generar espacios de interacción entre estudiantes en inglés como lengua extranjera, o bien como se expresa en el del Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas “el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (p. 61). De ahí que, la secuencia didáctica se

convierta en el instrumento ideal para transferir y suscitar la comprensión de diferentes tipos de textos, en este caso textos narrativos tipo fábula en inglés, razón por la cual se aborda este tópico a continuación.

2.8 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se refiere a un conjunto de actividades sucesivas a partir de las cuales se aborda de varias formas una competencia que se pretende desarrollar, razón por la cual se conserva un hilo conductor con el fin de que el estudiante adquiera habilidades en las distintas áreas del conocimiento, Camps (2004), define la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que a su vez, se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje” (p. 32). La secuencia didáctica, al estar planificada y contar con una estructura específica, permite al docente realizar procesos de reflexión alrededor de su quehacer y a partir de allí, hacer transformaciones significativas en su labor docente.

Es así, como la importancia de la secuencia didáctica radica en su naturaleza transformadora y en los avances que se dan de a poco al interior del aula, Camps (2006) afirma que “en las secuencias didácticas se trata de crear situaciones de reflexión compartidas entre alumnos al igual que un cambio de perspectiva en el trabajo de estos, en tanto que pasan de ser aquellos que solo se limitan a responder preguntas de tipo gramatical; a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas e indagan frente a su aprendizaje, es decir, construyen su propio conocimiento ajustándose a las situaciones de su contexto cultural” (pág. 26).

Así mismo, la secuencia didáctica se caracteriza por tener una estructura específica y contar con diferentes fases, las cuales, son explicadas por Camps (2004) de la siguiente manera:

Fase de preparación: Es el momento en el que se presenta el proyecto de lectura a los estudiantes y se llegan a acuerdos frente a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje; aquí se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo, los parámetros de la situación discursiva, y el establecimiento y desarrollo de las tareas y actividades. Se establece el objetivo de la secuencia didáctica y el contrato didáctico.

Fase de realización: Esta fase es la puesta en marcha y ejecución de las sesiones y actividades propuestas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, aquí es donde se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se llevan a cabo las tareas planeadas y se hace la valoración continua del proceso. En esta fase sobresale la interacción verbal y escrita constante entre pares, maestro y textos expertos.

Fase de Evaluación: Teniendo en cuenta los objetivos planteados y las metas propuestas, se realiza una evaluación a lo largo de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones, con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la comprensión que requieran ser intensificados. Esta evaluación se hace teniendo en cuenta dos aspectos; la tarea o proyecto, aquí se evalúa el trabajo grupal, las actividades y los aprendizajes construidos. Este momento es crucial porque, en palabras de Camps (2004), “permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y los conceptos utilizados” (p.44).

En concordancia con lo expuesto anteriormente, vale la pena resaltar la importancia del proceso de evaluación y reflexión alrededor de la implementación de la secuencia didáctica y de los resultados obtenidos para que puedan entonces reconocerse los factores que generan progreso en los aprendizajes de los estudiantes y aquellos que deben ser reemplazados o complementados para evidenciar transformaciones en los procesos de enseñanza, de acuerdo con Pérez y Rincón

(2009), se debe “contar con un mecanismo de seguimiento y evaluación tanto del desarrollo de la secuencia, como de los aprendizajes alcanzados y las producciones discursivas” (p. 20)

Es por esto, que la secuencia didáctica se convierte en una herramienta que genera espacios significativos dentro del aula y que trae consigo ciertas ventajas, entre tanto, evaluar el quehacer docente y las estrategias de las que se hace uso para mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que da lugar a una práctica reflexiva, aspecto en el que se hará énfasis a continuación

2.9 Práctica reflexiva

La labor que desempeña el docente en el contexto educativo es imprescindible en tanto que es el encargado de proponer actividades de interacción en las que los estudiantes puedan desarrollar determinadas habilidades y competencias, además, es quien debe identificar las falencias que presenta en su quehacer con el fin de mejorar de forma paulatina, su desempeño y con ello, el de los individuos con los que comparte sus conocimientos.

En este sentido, la necesidad de reconocer los errores en la práctica pedagógica y que de esta forma el docente pueda trascender en su labor, requiere de una actitud reflexiva permanente de su parte, así, Perrenoud (2004) afirma que “para que haya una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (p. 13)

Es así como la reflexión se convierte en un proceso permanente y dinámico, además, según Perrenoud (2010), posee varias facetas que son:

En la acción: la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla

constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados.

A posteriori: la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.

Antes de la acción: cuando los problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla no solo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos. (p. 193)

Entonces, la reflexión constituye una alternativa para dar solución a los múltiples inconvenientes que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una herramienta con la cual el docente logra satisfacer las necesidades y expectativas de sus estudiantes, Dewey (1989), entiende “la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (p. 40)

De acuerdo con lo anterior, se infiere que todo acto educativo debe coexistir con una práctica reflexiva permanente que permita entender los procesos que se llevan a cabo al interior del aula, los cuales, a la vez, vale la pena sean evaluados de forma regular con el objetivo de determinar los cambios esenciales que deben aplicarse a las prácticas de enseñanza, por lo cual, Zabala (2010), afirma que

La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituye las piezas sustanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (p. 15).

Así pues, para realizar un análisis descriptivo – analítico de las transformaciones que se dan a partir de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, se establecen desde la Línea de Investigación Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación Virtual, cohorte I, de la Universidad Tecnológica de Pereira, cinco categorías de análisis en las que se profundiza a continuación:

2.9.1 ¿Qué se enseña?

Esta categoría permite evidenciar los contenidos conceptuales que se trabajan en la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, además de la competencia textual y comprensión de textos narrativos tipo fábula en lengua materna e inglés como lengua extranjera, que se desarrollan a partir de la implementación de la secuencia didáctica en cuestión.

2.9.2 ¿Cómo se enseña?

Esta categoría da cuenta de la forma en la que las maestras desarrollan sus clases y de la secuencia de actividades que se realiza para alcanzar la competencia, así mismo, evidencia que el lenguaje es la asignatura que transversaliza la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

2.9.3 ¿Qué recursos utiliza?

Esta categoría permite identificar los medios y materiales educativos y didácticos que se emplean para desarrollar cada una de las actividades, con lo que se reconoce la importancia de estos para involucrar a los estudiantes y que ellos puedan sentirse los protagonistas de su proceso durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

2.9.4 ¿Qué y cómo evalúa?

Esta categoría evalúa los procesos de los estudiantes a través de ejercicios de autoevaluación en los que cada uno tiene la oportunidad de examinar los conocimientos que ha ido adquiriendo, coevaluación con el fin de que entre todos los estudiantes lleguen a determinar entre sí lo que están aprendiendo y lo que aún les falta, heteroevaluación para conocer la perspectiva que tienen unos estudiantes alrededor del proceso de aprendizaje en el que se encuentran otros y la metacognición como proceso de reflexión en el que participan todos los estudiantes y docentes implicados en la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”.

2.9.5 Dominio conceptual

Esta última categoría da cuenta del quehacer del docente y del estudiante, así como de las competencias adquiridas a través de la implementación de la Secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, que por medio de actividades que fortalecen los procesos de comprensión de textos narrativos tipo fábula en lengua materna e inglés como lengua extranjera, y, evidencia además las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes.

2.10 Rol del maestro reflexivo

La labor del maestro va ligada al compromiso de ofrecer una educación integral a sus estudiantes, de guiarlos en un proceso en el que son ellos los protagonistas, no obstante, las exigencias del sistema suelen desviar esta visión y convertir al docente en un simple transmisor de conocimientos.

De esta forma, vale la pena destacar la importancia de la reflexión alrededor de las prácticas de enseñanza, pues bien, es necesario encontrar las falencias que, como profesionales de la

educación, están llevando al aula limitando la posibilidad de brindar una educación de calidad a los estudiantes de los diferentes contextos. Por esta razón, los docentes deben ser observadores de su propia labor y autoevaluar todos los procesos para determinar qué estrategias son más adecuadas y qué actividades permiten a los estudiantes adquirir conocimientos significativo, sin embargo, esto último no resulta ser una tarea fácil, ya que se requiere en primer lugar de la disposición de cada uno para iniciar un proceso de autorreflexión, de metacognición que dé cuenta entre tanto, de las herramientas más efectivas para desarrollar competencias en los estudiantes, además de contemplar sus necesidades y expectativas.

Con relación a lo anterior, Lanza (2007), propone la práctica docente como una “praxis”, en la que se hace indispensable reemplazar la repetición de información por un proceso que conduzca a un quehacer reflexivo, esto quiere decir que un maestro que reflexiona alrededor de sus prácticas pedagógicas, programa detalladamente sus estrategias y toma nota de cuan significativas son con el objetivo de descubrir de qué forma puede transformar su labor y así ofrecer mayores oportunidades de formación integral a sus estudiantes.

2.11 Concepciones de la enseñanza de la comprensión

Durante los últimos años, se ha evidenciado que el paradigma de enseñanza tradicional sigue siendo parte de la escuela del siglo XXI, lo que además es una muestra clara de que algunos docentes no han empezado a innovar en sus estrategias de enseñanza o muestran una resistencia al cambio y a las múltiples exigencias de la nueva era. Del mismo modo, las diferentes limitaciones del sector oficial en Colombia hacen que el docente no se permita explorar otras formas de enseñanza y no posea la iniciativa de capacitarse de manera constante o investigar sobre nuevas estrategias que generen aprendizajes significativos en los estudiantes y en sí mismo.

No obstante, algunos docentes han optado por implementar diferentes estrategias que

propicien el desarrollo de competencias y habilidades en lectura comprensiva con el fin de contrarrestar las dificultades que siguen existiendo al momento de interpretar, argumentar y comprender diversos tipos de textos, lo cual representa un verdadero reto para muchos estudiantes.

En ese sentido Lerner (2001) considera que “el desafío que presenta la escuela hoy en día es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización, que se convierta en práctica vital, que les permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, y a su vez, hacer parte de la comunidad de lectores y escritores” (p.191).

3. Marco metodológico

Esta investigación está enmarcada dentro de un enfoque cualitativo, porque permite dar cuenta de la realidad objeto de estudio e interactuar de forma constante con los participantes. En relación con lo anterior, Hernández, Fernández y Baptista, (2014), afirman que la investigación cualitativa “busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (p.364).

Es por esto, por lo que la presente investigación tiene como objetivo comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del español y del inglés como lengua extranjera, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula en español e inglés.

Por consiguiente, esta investigación se concibe desde un enfoque cualitativo, lo que significa que las docentes investigadoras, serán los principales agentes de recolección de datos, ya que al estar inmersas en el contexto en donde se encuentra el objeto de estudio, pueden interpretar de forma más profunda los datos recopilados a través de instrumentos como diario de campo, observación participante, y material físico y audiovisual (videos, fotos y transcripciones). Con esto, se pretende evidenciar transformaciones que pueden darse en las prácticas de enseñanza de las docentes a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo fábula en inglés.

Lo anterior, se fundamenta en los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes aseguran que “el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión. Aunque el

enfoque cualitativo es inductivo, necesitamos conocer con mayor profundidad el “terreno que estamos pisando” (p. 364).

Por otro lado, a pesar de que esta investigación tiene un enfoque cualitativo, cuenta con un eje cuantitativo, en la medida de que, a través de la aplicación de una valoración inicial y valoración final de los estudiantes se evidencia el impacto que genera en los estudiantes de grado segundo y de aula multigrado la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos tipo fábula, en español e inglés.

Así mismo, este capítulo del trabajo profundiza en el diseño de investigación, el contexto y sus participantes, en los supuestos, la unidad de análisis con las respectivas categorías que emergieron de la línea de investigación didáctica del lenguaje, la unidad de trabajo que corresponde al rol del maestro reflexivo, los instrumentos de recolección de datos y las fases de la investigación.

3.1 Diseño de investigación

El diseño utilizado para esta investigación es de tipo etnometodológico, entendido como el estudio de los fenómenos sociales que se comprenden y analizan a partir de las actividades que realizan diariamente los individuos objeto de estudio; de esta manera, Garfinkel (1974) sostiene que la etnometodología se enfoca en “el conocimiento que un miembro tiene de sus asuntos corrientes, de sus propias iniciativas organizadas, donde tal conocimiento es considerado por nosotros como parte del escenario que también hace observable” (p. 17). En este marco, la información recopilada en esta investigación, se interpretó a partir de los registros audiovisuales, que dan cuenta de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por las docentes en su vida cotidiana, y se hizo énfasis en su quehacer pedagógico. Se analizaron entonces los métodos

utilizados para la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta las categorías establecidas como unidad de análisis.

3.2 Contexto

La población está conformada por dos docentes, ocho estudiantes de segundo y ocho estudiantes de aula multigrado, los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto socioeconómico bajo y vulnerable, la mayoría viven en familias disfuncionales, con consumo de drogas, violencia intrafamiliar, cuidadores con bajo nivel escolar.

Por otro lado, al ser un contexto educativo rural no se cuenta con profesionales en inglés como lengua extranjera que dicten clases en el nivel primaria, en lugar de ello, las docentes que imparten todas las asignaturas deben hacerse cargo de esta clase, que no llega a ser dinámica, además, no hay suficientes horas destinadas para la enseñanza del inglés en el aula, debido a que solo se da una hora de clase para esta asignatura y cuatro para lengua castellana, razón por la cual los estudiantes no logran desarrollar las competencias básicas para interpretar textos en inglés y menos aún para entablar una conversación en el idioma mencionado.

3.2.1 Participantes

La población objeto de estudio del Centro Educativo La Carbonera de Pereira, Risaralda se clasifica en cuatro niñas y cuatro niños de grado segundo. Así mismo, la Institución Educativa María Analía Ortiz Hormaza, Obando, Valle del Cauca, Sede José Acevedo y Gómez, con aula multigrado está integrada por cuatro niñas y cuatro niños. En este sentido, en la medida en que el objetivo principal de esta investigación es comprender las transformaciones que se dan en las prácticas de enseñanza de las dos docentes, estas últimas se convierten entonces en las

participantes principales, por lo cual se definen como unidad de trabajo a continuación:

3.3 Unidad de trabajo

Docente 1: Mailing Sofía Martínez Cabezas, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, egresada de la Universidad Antonio Nariño, Sede Roldanillo, se desempeña como docente rural de aula multigrado en la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, Obando, Valle del Cauca, perteneciente al sector oficial, cuenta con 3 años de experiencia en el sector privado y 6 en el sector oficial.

Docente 2: Amanda Lucía Cárdenas, Licenciada en español y Literatura, egresada de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, certificada como bilingüe por el Instituto de Inglés New York, se desempeña como docente rural de grado segundo en el Centro Educativo La Carbonera, Risaralda, perteneciente al sector oficial, cuenta con 17 años de experiencia en el sector privado y 3 años y medio en el sector oficial.

Las docentes han empleado diversas estrategias metodológicas durante su quehacer, han hecho una serie de reflexiones acerca de las mismas, esto a su vez, les ha permitido transformar sus prácticas constantemente y darse cuenta de que es muy importante capacitarse día a día para asirse de amplios conocimientos y hacer de sus clases una experiencia significativa para sus estudiantes.

3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a las prácticas de enseñanza de español e inglés como lengua extranjera a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo fábula, lo que puede concebirse

como la forma en la que el docente interpreta y organiza sus propias prácticas pedagógicas y también en la manera como reflexiona alrededor de su quehacer en aras de fortalecerlo y transformarlo de manera positiva.

Con relación a lo anterior, se establecieron cinco categorías de análisis, las cuales emergieron desde la Línea de Investigación Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación Virtual, cohorte I, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Las categorías previamente establecidas se describen a continuación:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
<i>¿Qué se enseña?</i>	Contenidos conceptuales, competencia textual y comprensión lectora
<i>¿De qué manera se enseña?</i>	Secuencia de actividades que se desarrollan para alcanzar la competencia
<i>¿Qué recursos utiliza?</i>	Medios y materiales educativos y didácticos que se emplean para desarrollar cada una de las actividades
<i>¿Qué evalúa, cómo evalúa?</i>	Se evalúan los procesos de los estudiantes a través de actividades de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la metacognición.
<i>¿Dominio conceptual?</i>	Quehacer del docente y del estudiante, competencias adquiridas a través de la implementación de la secuencia didáctica.

3.5 Supuestos

Esta investigación cuenta con dos supuestos, de los cuales, uno está enfocado en el quehacer del docente y el otro tiene que ver con el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

Primer supuesto: la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo con estudiantes de grado segundo y aula multigrado, permitirá mejorar las prácticas de enseñanza del español y del inglés como lengua extranjera en dos docentes.

Segundo supuesto: implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo permitirá mejorar en los estudiantes la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Con el objetivo de comprender las transformaciones que se dan en las prácticas de enseñanza de la lengua materna y lengua inglesa de dos docentes, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se utilizarán los siguientes instrumentos de recolección de datos: grabaciones de video, transcripciones y diario de campo. Para el eje cuantitativo que pretende medir el nivel de los estudiantes, en su comprensión de textos narrativos tipo fábula, en español e inglés, antes y después de implementar la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, se implementará una valoración inicial y una valoración final.

3.6.1. Grabaciones – Material audiovisual

Para realizar una investigación más profunda y con un mayor acercamiento a la realidad, se utilizan técnicas de registro como grabación de los diferentes eventos en el contexto del objeto de

estudio, ya que además permite una representación y reconstrucción más precisa del mismo y la toma de fotografías que permite deducir lo que sucede en determinados momentos y representa ciertos momentos de la práctica o el desarrollo de las evidencias. En este sentido, García (2008) argumenta que “los medios de comunicación contribuyen a la representación y construcción de la realidad en la medida en que captan, transforman y reelaboran hechos, situaciones y personajes, convirtiéndolos en productos, ya sean del carácter documental e informativo o de la ficción” (p. 1).

Por otro lado, las grabaciones se realizarán en cuatro momentos: momento uno, previo a la intervención, momento dos, al inicio de la secuencia didáctica, momento tres, en el desarrollo de la secuencia didáctica, y el momento cuatro, la última sesión de la secuencia mencionada.

3.6.2. Diario de campo

Cuando se realiza un trabajo de investigación, es coyuntural observar lo que ocurre dentro del contexto en el que se realiza y en donde se encuentra el fenómeno de estudio, así, el investigador se ve en la necesidad de apuntar algunas conductas, formas de interacción y describir lo que ocurre en el momento para darle credibilidad a la investigación. Para esto, es imprescindible el uso del diario de campo, en el que además debe realizar sus anotaciones de forma precisa, con fecha puntual de cada evento. Los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), expresan que “En las anotaciones es importante incluir nuestras propias palabras,

sentimientos y conductas. Asimismo, cada vez que sea posible es necesario volver a leer las notas y los registros y, desde luego, anotar nuevas ideas, comentarios u observaciones” (p.377).

Así mismo, al finalizar cada clase, se realizará una reflexión a partir de lo observado no sólo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también, en el quehacer del docente y el impacto

de las estrategias utilizadas.

3.6.3. Valoración inicial y valoración final

Este instrumento se aplica con el fin de evaluar el impacto que generó la secuencia didáctica de enfoque comunicativo tanto en la comprensión de textos narrativos tipo fábula, en español e inglés, de los estudiantes de grado segundo, y aula multigrado, como en las prácticas de enseñanza de dos docentes, a partir del uso de distintas fábulas y cuestionarios tipo ICFES y abiertos, que dan cuenta de los saberes que van adquiriendo y de la forma en la que interpretan la información.

3.7. Fases de la investigación

Esta investigación fue desarrollada en cinco fases, que fueron, en primer lugar, la fase de diagnóstico correspondiente a la sesión 0, que le permite a las docentes conocer el nivel que poseen los grupos de estudio en cuanto a comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, en segundo lugar, la fase de preparación que se da en las sesiones 1 y 2, en la cual se implementa la primera parte de la secuencia didáctica, que a su vez pretende contribuir con la comprensión lectora de los estudiantes mediante una serie de actividades; en tercer lugar, la fase de desarrollo, que corresponde a las sesiones 3, 4 y 5; y, en cuarto lugar, la fase de cierre, en la que se realiza una actividad de retroalimentación de las sesiones anteriores y la construcción de una nueva fábula que incluye todos los elementos que permiten identificar el plano de la historia, del relato y de la narración, y, por último, la fase de análisis de la información. A continuación, se presenta la tabla 1 con la síntesis de las fases de la investigación; no obstante, es importante aclarar que estas fases no son estrictamente lineales

debido a que esta investigación es de enfoque cualitativo.

Tabla 1: fases de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO
1. Diagnóstico	Valoración para conocer el nivel de comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera: Elaboración del instrumento para la valoración inicial. Validación: a) Prueba piloto b) Juicio de expertos Valoración de la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, previa a la implementación.	Valoración inicial: texto (anexo 3) y cuestionario (anexo 5)
2. Preparación	Diseño e implementación de la primera parte de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo “Mi casa me cuida” (Sesiones 1 y 2)	Secuencia didáctica “Mi casa me cuida” (anexo 2)
3. Desarrollo	Implementación de la segunda parte de la secuencia didáctica (Sesiones 3, 4 y 5)	Secuencia didáctica “Mi casa me cuida” (anexo 2)
4. Cierre	Se evalúa la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera (Sesiones 6)	Valoración final: texto (anexo 4) y cuestionario (anexo 6)
5. Análisis de la información	Evidencia de la presencia de las categorías de análisis en las diferentes fases de la secuencia didáctica.	Interpretación descriptiva - analítica

Contrastación entre resultados obtenidos
en valoración inicial y valoración final
de la comprensión de los estudiantes

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, cuyo objetivo principal fue “Desarrollar las competencias de comprensión de textos narrativos tipo fábula, en español e inglés, a través de la identificación del plano de la narración, el plano de la historia y el plano del relato”. Así mismo, se evidencia la forma en la que se alcanzó el objetivo general de la propuesta de investigación, el cual fue “comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analía Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera”

Por otro lado, se toman algunas de las transcripciones de las clases grabadas, los diarios de campo de las docentes y las reflexiones consignadas en los mismos y algunas de las fotos tomadas, para realizar en primer lugar un análisis cualitativo alrededor de los resultados obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, la cual se desarrolló a lo largo de seis sesiones, además, emergieron cinco categorías que serán expuestas más adelante.

Finalmente, para el análisis cuantitativo de la información recolectada, se hizo uso de instrumentos como valoración inicial y valoración final, los cuales fueron aplicados de forma independiente de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” pero que logran dar cuenta del estado inicial de los estudiantes (antes de implementar la SD) y el final (después de implementar la SD).

4.1. Análisis cualitativo

Este apartado da cuenta de las transformaciones en las concepciones de enseñanza de las docentes durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” y de las categorías establecidas como unidad de análisis, las cuales fueron *¿Qué se enseña?*, *¿Cómo se enseña?*, *¿Qué recursos utiliza?*, *¿Qué y cómo evalúa?* y *Dominio conceptual*. Para ello, se hizo uso de los elementos de recolección de datos tales como grabaciones y material audiovisual, fotos, transcripciones y diario de campo.

Una vez se identificaron las categorías, se procedió a reconocer cada una de ellas en las sesiones que se desarrollaron con los estudiantes de grado 2 del Centro Educativo la Carbonera y de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, Sede José Acevedo y Gómez.

En este sentido, la primera categoría correspondiente a *¿Qué se enseña?* que aborda los contenidos conceptuales, competencia textual y comprensión lectora, da cuenta de los cambios que van teniendo las estrategias metodológicas de las docentes. De la misma manera, después de haber analizado las sesiones de la Secuencia Didáctica “Mi casa me cuida”, tanto de la docente 1 como de la docente 2, se determinó que la categoría que prima durante la implementación de ésta, es precisamente la segunda, que corresponde a la de *¿Cómo se enseña?*, en tanto que ambas evidenciaron el uso de diferentes estrategias para alcanzar los objetivos propuestos, y se hace un énfasis especial en la manera en la que las docentes realizaron las actividades con los estudiantes.

Por otra parte, se mencionan los medios y materiales educativos y didácticos que se utilizaron para desarrollar cada una de las sesiones a través de la tercera categoría, *¿Qué recursos utiliza?* y a partir de esta se da cuenta de los cambios que se generan en las

prácticas de enseñanza de las docentes al interactuar con diferentes recursos para hacer de sus clases una experiencia significativa. Con relación a la cuarta categoría, *¿Qué y cómo evalúa?* se enfatiza en los procesos que se llevan a cabo con los estudiantes alrededor de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metacognición, a través de los cuales se infiere que los estudiantes alcanzan las competencias requeridas, lo que da lugar a la quinta y última categoría, *Dominio curricular*, que permite comprender las transformaciones en el quehacer del docente y del estudiante, así como de las competencias que se han adquirido durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

A continuación, se presentan de manera detallada cada una de las categorías establecidas como unidad de análisis:

4.1.1. ¿Qué se enseña?

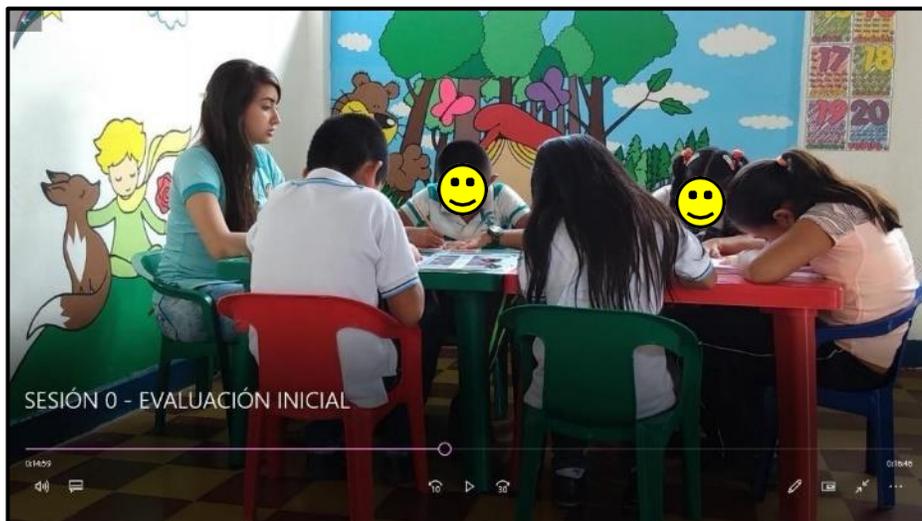
Esta categoría es definida como los contenidos conceptuales, competencia textual y comprensión lectora, que evidencia los temas que se trabajaron a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” y emerge como medio a través del cual las docentes exponen a los estudiantes en qué consisten las actividades que se desarrollan de forma sucesiva en cada sesión, con el fin de que ellos conozcan los contenidos y sean partícipes activos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, se hace un énfasis especial en el lenguaje como asignatura que transversaliza el proceso, ya que a partir de este se intenta dar cuenta de las mejoras en cuanto a comprensión de lectura en español e inglés como lengua extranjera.

En este sentido, se propuso como objetivo para la sesión N°1 dar a conocer a los estudiantes la secuencia didáctica que se trabajará con ellos durante seis sesiones, establecer el contrato didáctico, e iniciar con el proceso de comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e

inglés como lengua extranjera. Durante la sesión N°1 (video 1) se dejó entrever la categoría *¿Qué se enseña?* en momentos en los que las docentes explicaban a los estudiantes la actividad que se planeaba realizar, así como se evidencia en los siguientes fragmentos tomados del diario de campo:

DOCENTE 1: *“Se les pregunta a los estudiantes si saben qué es una secuencia didáctica, ellos niegan y se les da el concepto, se presenta la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, sus objetivos y lo que se trabajará en ella a través de las diferentes sesiones, seguidamente se establece con los estudiantes el contrato didáctico y se pega en el tablero para que lo lean y lo recuerden durante la clase”* (Sesión 1)

DOCENTE 2: *“Se indaga acerca de los conocimientos que tienen los estudiantes frente a una secuencia didáctica, se les explica que se trabajará con ellos una secuencia didáctica cuyo nombre es “Mi casa me cuida”, se les habla acerca del concepto principal y se mencionan las sesiones que se desarrollarán”* (Sesión 1)



1- DOCENTE 1. Se establece junto con los estudiantes el contrato didáctico



2- *DOCENTE 2. Se dan instrucciones a los estudiantes para dar inicio a la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”*

Por otro lado, las reflexiones consignadas en los diarios de campo muestran de forma puntual las emociones suscitadas en las docentes durante la primera sesión de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, tal y como se evidencia en estos fragmentos tomados del diario de campo de las docentes:

DOCENTE 1: “Partiendo de las actitudes de los estudiantes, la docente se siente motivada para buscar estrategias que sean divertidas para los estudiantes y que al mismo tiempo les permita aprender nuevos y significativos conocimientos” (Sesión 1)

DOCENTE 2: “La docente está feliz de ver que los estudiantes han mejorado su comportamiento, están alcanzando el objetivo propuesto para esta sesión” (Sesión 1)

De acuerdo con esto, en la sesión N°1 (video 1) la categoría *¿Qué se enseña?* se evidenció en dos ocasiones. En primer lugar, cuando se socializó el concepto de secuencia didáctica a los estudiantes y, en segundo lugar, al explicar en qué consistía la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, la cual se planeaba desarrollar con ellos durante seis sesiones a partir de lo que se infiere que las docentes intentaban interactuar con los estudiantes, al tiempo que les exponían acerca de lo que iban a realizar durante ese primer momento. Con lo anterior, se pretendía establecer lazos de comunicación asertiva, mientras se les motivaba a adquirir nuevos conocimientos y estar entonces en armonía con lo planteado por Perrenoud (2010), quien

afirma que el docente debe además de transmitir conocimientos a sus estudiantes, estimular en ellos el deseo de aprender y promover autonomía en su proceso formativo.

Adicional a esto, la categoría *¿Qué se enseña?* pone de manifiesto la intención de las docentes de generar motivación en sus estudiantes a partir de los contenidos conceptuales a través de los que desarrollan de forma paulatina las sesiones de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”.

La categoría mencionada evoluciona y empieza a tener mayor trascendencia en tanto que se convierte en el medio a través del cual las docentes especifican las actividades que se van a desarrollar, dan a conocer los objetivos de cada clase y la utilidad que tiene participar de este tipo de actividades, esto se evidencia en los siguientes fragmentos de las transcripciones de la sesión N°3 (video 2):

DOCENTE 1: *“Bueno, entonces el objetivo para esta tercera sesión es presentar la historia principal con la que vamos a trabajar, identificar el plano del relato, el plano de la historia y el plano de la narración de esta fábula y hacer a un lado algunas frases en inglés y las relacionamos con el texto que está en español, ¿listo?”* (Sesión 3)

DOCENTE 1: *“reconocer estos planos les va a servir mucho para mejorar la comprensión de textos narrativos, en este caso de las fábulas porque son los textos con los que estamos trabajando”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“como ya hicimos el repaso de lo anteriormente visto, vamos a volver a recordar estas características del lobo”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“ahora, vamos a ver un video de los tres cerditos en español y luego lo vamos a ver en inglés, listo, vamos a iniciar entonces”* (Sesión 3)



3- DOCENTE 1. Se presenta la fábula principal "The Three Little Pigs"



4- DOCENTE 2. Se presenta la fábula "The Three Little Pigs"

Además, al adelantarse en la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, es posible evidenciar la forma en la que se va involucrando el inglés como lengua extranjera en el proceso de comprensión de textos narrativos tipo fábula, tal y como lo indica el siguiente fragmento del diario de campo de las docentes, correspondiente a la sesión N°3:

DOCENTE 1: *“Una vez terminado el ejercicio de relación de palabras en inglés con su significado en español, se hace la descripción de las características de cada uno de los tres cerditos, para ello, se solicitan los dibujos de estos que se pidieron a los estudiantes con anterioridad y una vez pegados en el tablero, se escribe debajo de cada uno, una característica que los distinga”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“La docente les pide a los estudiantes que repitan después de ella en inglés, la pronunciación de los materiales que utilizaron los tres cerditos para construir sus viviendas, además se les muestra una canción en inglés con el respectivo subtítulo para que los estudiantes logren relacionar algunas palabras en inglés con su significado en español”*

(Sesión 3)

Con relación a lo anterior, la categoría *¿Qué se enseña?* se evidencia en tres momentos en el video N°2 (Sesión 3) y a partir de allí, es posible inferir que la participación permanente de los estudiantes y la interacción entre estos y los docentes, es indispensable a la hora de emprender transformaciones en las prácticas de enseñanza, ya que, al involucrar a todos los actores relacionados, es posible determinar las dificultades que se presentan en el proceso formativo, con lo que se comprende la manera en la que se pueden desarrollar las diferentes actividades al interior del aula para mantener la motivación y alcanzar los objetivos propuestos. De acuerdo con López (2001), “cuando una persona está predispuesta positivamente hacia una tarea, su ejecución resulta casi siempre agradable” (p. 44), de allí la importancia de presentar las actividades de tal forma que resulten agradables a los estudiantes y que a la vez permitan mejorar su comprensión de lectura y transformar las prácticas de enseñanza de los docentes.

Así pues, a medida que avanzaba la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, las docentes motivaban a los estudiantes a dar cuenta de lo que habían aprendido hasta el momento, y así evaluar de manera formativa el proceso que se ha venido adelantando con ellos como se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo de una de las docentes correspondiente a la sesión N°5 (video 3):

DOCENTE 1: *“Se realiza la retroalimentación a través del recuento de todas las sesiones anteriores con el fin de examinar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes hasta el*

momento, del mismo modo, se presentan imágenes que corresponden a cada fábula trabajada y se pegan en el tablero para que los estudiantes con un marcador borrable escriban sus nombres y características en inglés” (Sesión 5)

Lo anterior, evidencia solo algunas de las actividades que se realizaron con los estudiantes como protagonistas de su proceso durante la sesión N°5 que fue la más extensa. Sin embargo, a partir de las reflexiones consignadas en los diarios de campo de las docentes, es posible inferir que, si bien la sesión en cuestión fue la que tardó más en desarrollarse, fue también la más significativa para los estudiantes y más aún para las docentes. La razón de ello radica en que les permitió comprender la manera en la que influye en sus prácticas de enseñanza luego de implementar estrategias distintas a las tradicionales como se muestra en los siguientes fragmentos:

DOCENTE 1: *“A pesar de que esta sesión fue sin duda la más larga, se pudo conservar la buena energía y disposición por parte de los estudiantes, así mismo la docente encontró la manera de motivarlos durante toda la jornada y estimular su creatividad para que no perdieran el ritmo” (Sesión 5)*

DOCENTE 2: *“Los estudiantes estuvieron muy contentos durante el desarrollo de esta clase a pesar de ser muy larga para ellos, la docente empleó toda su creatividad para mantenerlos atentos y participativos y estimular la imaginación de los mismos” (Sesión 5)*



5- DOCENTE 1. Se presentan las imágenes correspondientes a las fábulas vistas



6- DOCENTE 2. Los estudiantes desarrollan la actividad propuesta por la docente

Desde esta misma perspectiva, uno de los aspectos más importantes para generar motivación en los estudiantes, es precisamente la estrategia metodológica que se utilice para realizar las diferentes actividades. En este caso, las fábulas han constituido una estrategia de suma importancia en esta secuencia didáctica en tanto que los estudiantes gozan no solo de su lectura sino también de su interpretación y representación. Así, de acuerdo con Santana (1993), las fábulas poseen un carácter didáctico, porque además de comunicar, también enseñan, muestran el mundo de una forma más comprensible para los estudiantes y promueve una serie de conductas moralmente aceptadas.

En consecuencia, durante la segunda clase de la sesión N°5, fue posible observar que las docentes lograron generar un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que se les brindó la oportunidad de realizar una dramatización con sucesos que ellos mismos reescribieron y fueron capaces de adoptar por un momento el inglés como lengua extranjera para introducirse en el rol del personaje escogido y a través de él, darle vida al relato construido, dando como resultado una construcción conjunta de saberes al mismo tiempo que se transformaron de forma exponencial las prácticas de las docentes y las estrategias de las que hacen uso para desarrollar cada clase. La categoría *¿Qué se enseña?*, se evidencia entonces en tres momentos distintos de

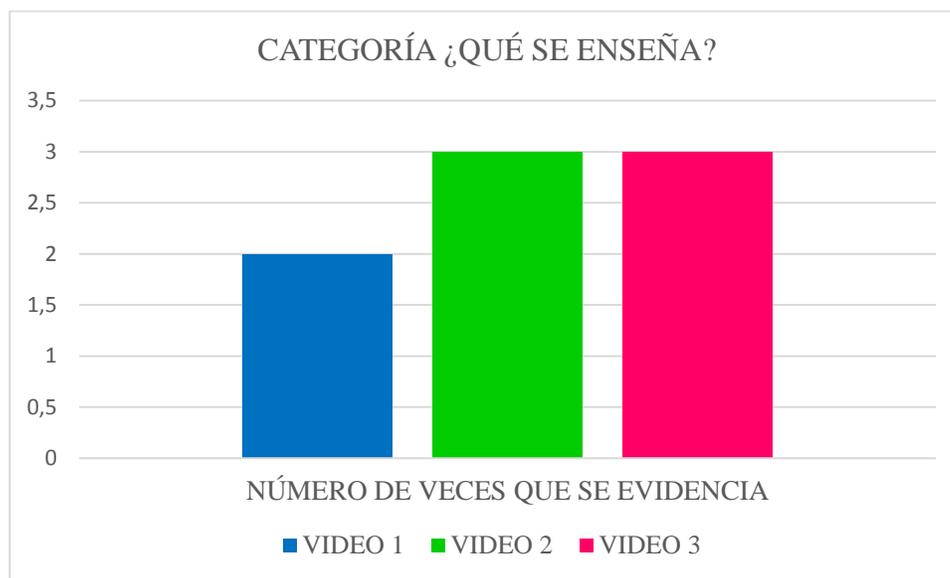
la sesión N°5 (clase 1 y clase 2) tal y como se detalla en los siguientes fragmentos de las transcripciones y del diario de campo:

DOCENTE 1: *“El objetivo es hacer un recuento de todos los textos narrativos tipo fábula que hemos visto en las sesiones pasadas y analizar un poquito cuánto hemos aprendido hasta ahora, además de ver cómo están ustedes en comprensión de lectura en este momento” (Sesión 5, clase 1)*

DOCENTE 2: *“Se da inicio a la clase a partir del recuento de los textos narrativos trabajados hasta el momento: “Caperucita Roja”, “Lobo”, “Los Tres Cerditos”, “El Patito Feo” y “La Liebre y la Tortuga” y de la identificación de sus respectivos plano del relato, de la historia y de la narración” (Sesión 5, clase 2)*

Lo anterior, permite que los estudiantes logren entender que cada personaje es importante dentro de la historia, y que, sin alguno de ellos, seguramente muchos acontecimientos cambiarían a lo largo de su contenido y el sentido global del texto sería diferente. Todorov (1971), afirma que “cada personaje es el encargado de compilar y crear una narración de acuerdo a sus puntos de vista (...)” (p. 175)

Ahora bien, es importante considerar el número de veces que la categoría *¿Qué se enseña?* se hizo evidente en cada uno de los videos transcritos, a partir de los cuales se da cuenta de la forma en la que evoluciona esta categoría y de las transformaciones que se dieron en las prácticas de enseñanza de las docentes. A continuación, se presenta una gráfica en la que se resume esta información:

Gráfica 1: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué se enseña?

De la gráfica anterior, se infiere que durante el video 1 (sesión 1) la categoría *¿Qué se enseña?* se evidenció en dos ocasiones, no obstante, durante el video 2 correspondiente a la sesión 3, se dejó entrever en tres momentos al igual que en el video 3 (sesión 5), lo que indica que hubo evolución de esta categoría a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

Por otro lado, al identificar la categoría *¿Qué se enseña?*, se logró reconocer cada uno de los aspectos relacionados con los contenidos y competencias que se pretendían desarrollar alrededor de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, sin embargo, con el fin de enfatizar en la forma en la se llevan al aula los contenidos y competencias a desarrollar mencionados anteriormente y en la manera en la que se logra la interacción bidireccional entre docentes y estudiantes, plantea la categoría *¿Cómo se enseña?*, en la que se profundiza a continuación:

4.1.2 ¿Cómo se enseña?

Esta categoría, definida como la secuencia de actividades que se desarrollan para alcanzar la competencia con relación a la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, da cuenta de la forma en la que las docentes desarrollan sus clases, la claridad de las instrucciones para realizar las actividades propuestas, las estrategias que utilizan para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y la manera en la que se ocupan de las limitaciones del contexto. Así mismo, se debe destacar el rol del lenguaje como asignatura a partir de la cual se transversaliza la enseñanza en la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”.

Durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, la categoría *¿Cómo se enseña?* estuvo presente en cada sesión y en cada clase, es decir, fue la más reiterativa, lo que permite entender que las docentes hicieron mayor énfasis en la manera en la que desarrollan sus prácticas de enseñanza, las cuales se fueron transformando a lo largo del proceso, como se evidencia en los siguientes fragmentos tomados de la Sesión N°1 (video 1) del diario de campo en los que se da cuenta de cómo enseñan las docentes:

DOCENTE 1: *“Se realiza el reconocimiento de los animales que se encuentran en el aula (nombres, clasificación y características) y se socializa el cuento “Lobo” - Douzou Olivier”*
(Sesión 1)

DOCENTE 2: *“Se les pide a los estudiantes que piensen en una norma de convivencia y la representen gráficamente para establecer el contrato didáctico que respaldará la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”* (Sesión 1)



7- *DOCENTE 1. La docente realiza la lectura de un texto narrativo llamado "Lobo"*



8- *DOCENTE 2. La docente lee el texto narrativo "Lobo"*

De la misma manera, las reflexiones consignadas en el diario de campo de las docentes, dan a conocer cómo se sintieron durante la sesión N°1, a partir de lo cual empezaron a planear la forma en la que se debían desarrollar las siguientes actividades de la secuencia didáctica, así como se evidencia en los siguientes fragmentos:

DOCENTE 1: "Esta primera sesión, da un poco más de seguridad frente a la siguiente, ya que esta práctica brinda insumos para continuar trabajando y mejorando durante la implementación de la secuencia didáctica" (Sesión 1)

DOCENTE 2: "Al suministrar a los estudiantes los recursos necesarios para realizar las

actividades, se evidencia un cambio positivo en el comportamiento, por lo cual se asume el compromiso de llevar el material requerido para cada sesión” (Sesión 1)

Lo anterior, permite inferir que la categoría en cuestión evidencia además de las concepciones que poseían las docentes acerca de enseñanza, la forma en la que planeaban transformar sus metodologías a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y las decisiones que se tomaban respecto del aprendizaje de sus estudiantes, sobre esto, De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo (2002), plantean que “las creencias sobre aprendizaje que los maestros construyen en la vida diaria contribuyen a organizar sus prácticas de enseñanza, la toma de decisiones y las ayudas que llevan al aula, al igual que permean sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños” (p. 28), razón por la cual, es indispensable, como profesionales de la educación considerar la posibilidad de reinventarse con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza al mismo tiempo que se proporciona un ambiente significativo a los estudiantes.

En consecuencia, es fundamental que los docentes estimulen en los estudiantes la adquisición del inglés como lengua extranjera a partir de actividades enriquecedoras alrededor de este idioma, aspecto que resulta favorable en tanto que permite contribuir con tal fin, en tanto que se gestionan diferentes estrategias que contribuyen con el aprendizaje significativo de los estudiantes. Es por esto que realizar lecturas e indagar sobre ellas, hace posible evidenciar cuánto han entendido los estudiantes acerca de estas, para Camargo, Caro y Uribe (2011), la lectura puede llegar a convertirse en una parte de lenguaje en sí, por lo cual es importante que el lector realice procesos de indagación a quienes escuchan esta lectura acerca de su contenido.

De acuerdo con esto, realizar lecturas de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, cobró especial relevancia durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” en tanto que se hizo posible mejorar la comprensión de lectura de

los estudiantes y abordar aspectos como el reconocimiento de los planos del relato, de la narración y de la historia, lo que resultó ser una actividad favorable y agradable para los estudiantes, así como se evidencia en los siguientes fragmentos de los diario de campo de las docentes tomados de la sesión 3 (video 2):

DOCENTE 1: “La docente hace la lectura en español e inglés del cuento “The Three Little Pigs”, al terminar, se entrega a cada estudiante una copia del cuento en inglés y otra en español para que ellos de forma colaborativa resalten con colores las palabras que encuentren conocidas en inglés y las puedan relacionar con su significado en español”

(Sesión 3)

DOCENTE 2: “La docente socializa el cuento “The Three Little Pigs” en español e inglés y realiza junto con los estudiantes una actividad de relación entre palabras en inglés que les resulten familiares con su significado en español” (Sesión 3)



9- DOCENTE 1. La docente realiza la lectura de la fábula "The three little pigs" en español e inglés



10- DOCENTE 2. El estudiante realiza un dibujo alusivo a la fábula "The three little pigs"

Esto da a entender que las docentes empiezan a apropiarse de nuevos conocimientos para llevarlos al aula y construir aprendizajes significativos con sus estudiantes, de la misma manera, reflexionan alrededor de lo que va sucediendo con cada nueva estrategia utilizada durante la implementación de la secuencia didáctica y en sus prácticas de enseñanza en general, así como se evidencia en los siguientes fragmentos tomados de las reflexiones de las dos docentes, que fueron consignadas en sus diarios de campo:

DOCENTE 1: *“Un suceso inesperado fue el esmero y la evidente curiosidad con la que los estudiantes escucharon la lectura en inglés de la fábula “The Three Little Pigs”, les llama mucho la atención y de a poco van reconociendo algunas palabras, lo que permite a la docente visualizar ciertas estrategias para las sesiones siguientes”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“Para la docente fue muy enriquecedor ver la atención prestada por los estudiantes durante la lectura y explicación del cuento, al realizar el dibujo de los tres cerditos se veían más confiados, empáticos y colaboradores, porque lo hicieron sin ningún inconveniente y se pudo evidenciar el gran trabajo realizado al interior del grupo”* (Sesión 3)

De lo anterior, es posible inferir que las estrategias que van empleando las docentes en aras de fortalecer la comprensión lectora en español e inglés como lengua extranjera de los estudiantes, generan una evidente transformación en la forma en la que se pretende construir el conocimiento, es decir, se inicia un proceso de reflexión a partir del cual se dilucida la forma más significativa de presentar diferentes contenidos en el aula, en palabras de Celman y Bruno (1999), “la práctica docente como un conocimiento que, emergiendo desde y en la práctica en un proceso de construcción y reconstrucción de la misma, su componente básico pasa a ser la reflexión desde la experiencia y las condiciones específicas en que estas se desenvuelven” (p. 25), por lo que conviene analizar de forma minuciosa aquellos aspectos del quehacer docente que vale la pena fortalecer, reemplazar o reinventar.

Es así, como las estrategias utilizadas y la reflexión alrededor del quehacer docente contribuyen con la transformación de las prácticas de enseñanza, y, en aras de mejorar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes, se involucró el inglés como lengua extranjera a través de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, que permitió a los partícipes apropiarse del idioma durante algunas actividades tal y como se evidencia en los siguientes fragmentos tomados de las transcripciones de la sesión N°5 (video 3) las docentes:

DOCENTE 1: *“Van a tener que escribir varias cosas: lo primero es escribir el nombre de los cuentos que hemos trabajado, tienen que escribirlo en inglés porque ya los conocen, lo segundo que van a hacer es que en un pliego de cartulina vamos a escribir semejanzas y diferencias de los cuentos que hemos trabajado, como el patito feo y los tres cerditos”*

(Sesión 5, clase 1)

DOCENTE 2: *“Lo que van a hacer ahora es escribir las diferencias y semejanzas que existen*

entre las fábulas “The Three Little Pigs” y “The Ugly Duckling” pero en inglés, recuerden lo que hemos visto en todas las otras clases, si tienen dudas al respecto me pueden preguntar”

(Sesión 5, clase 1)

Es importante que el docente involucre a los estudiantes en su propio proceso formativo dándoles el carácter de protagonistas, ya que de esta manera se generan cambios significativos en la construcción conjunta de conocimientos, así como se evidencia en el siguiente guion reescrito por los estudiantes y traducido por las docentes para su dramatización, tomado de la sesión 5 (video 3):

Once upon a time in a distant forest, there was a hare named Alejandro and a turtle named David. David told Alejandro: - Let's have a race, I'm going to beat you. Alejandro began to laugh and said: -I accept your challenge, but I will beat you because you are very slow. Then, the race began but Alejandro stopped to eat carrots and fell asleep and that's why David beat him and said: -Father David, I beat you and I will give you a lesson out of this, never be a lazy being relaxed or confident. Don't make fun of others and never stop. (Sesión 5 – Clase 2)



11-DOCENTE 1. Los estudiantes dramatizan la fábula "La liebre y la tortuga" con su respectivo guion en inglés



12-DOCENTE 2. Los estudiantes realizan la dramatización de la fábula "La liebre y la tortuga"

De los textos anteriores, se puede deducir que las docentes integraron el inglés como lengua extranjera e intentaron que sus estudiantes se apropiaran de diferentes conceptos en inglés, con el fin de que los relacionen en un contexto real a través de actividades como la dramatización con la que se espera, además, estimular la creatividad y hacer de la clase, una experiencia enriquecedora.

Con relación al número de veces que se evidencia la categoría *¿Cómo se enseña?*, es posible inferir a través del análisis de las transcripciones del video número 1 (sesión 1), que se repite seis veces en momentos como la explicación de la dinámica de las actividades que se desarrollan a lo largo de esta sesión. De la misma manera, en las transcripciones del video 2 correspondiente a la sesión N°3, la categoría en cuestión se dejó entrever en al menos diez ocasiones, cuando las docentes explican el paso a paso de la clase y las estrategias seleccionadas para retroalimentar las sesiones anteriores. Respecto a la transcripción del video 3 de la sesión 5 (clases 1 y 2), es posible interpretar que fue en la que más repeticiones hubo de la categoría *¿Cómo se enseña?*, ya

que se evidenció desde que se dieron las instrucciones hasta la forma en la que se propuso la actividad de dramatización por parte de los estudiantes. Esta información se resume a continuación en la siguiente gráfica:

Gráfica 2: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Cómo se enseña?



La gráfica anterior, permite evidenciar que la categoría *¿Cómo se enseña?* estuvo presente en seis momentos durante la sesión N°1 que corresponde al video 1, así mismo, durante la sesión N°3, video 2, se pudo observar en diez ocasiones, demostrando grandes avances con relación a la categoría en cuestión, no obstante, esta fue reiterativa durante el video 3, sesión N°5, ya que se dejó entrever en quince momentos, alcanzando la mayor frecuencia en este tercer y último video.

Por otro lado, la categoría *¿Cómo se enseña?*, entre tanto, permitió identificar las diferentes estrategias que las docentes utilizaron a medida que implementaban la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, a partir de la cual sus prácticas de enseñanza tomaron un rumbo distinto al que tenían y se transformaron de forma positiva, sin embargo, es importante reconocer los recursos utilizados en cada sesión, ya que fueron los que permitieron generar impacto en los estudiantes e

introducirlos a su proceso formativo como los protagonistas del mismo, por lo que a continuación, se profundiza en la categoría *¿Qué recursos utiliza?*

4.1.3 ¿Qué recursos utiliza?

Esta categoría, entendida como los medios y materiales educativos y didácticos utilizados para llevar a cabo cada una de las clases, da a conocer los insumos pedagógicos empleados por las docentes al momento de desarrollar las actividades propuestas; con la finalidad de que ocho estudiantes de grado segundo del Centro Educativo La Carbonera de Pereira - Risaralda y ocho estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa María Analía Ortiz Hormaza, Sede José Acevedo y Gómez, Obando - Valle del Cauca, alcanzaran el nivel esperado en cuanto a la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, valiéndose de los diferentes recursos empleados por las maestras.

Con relación a lo anterior, es posible reconocer los materiales que las docentes usaron en cada una de las sesiones y la relevancia que fueron adquiriendo en sus prácticas de enseñanza, en tanto que les permitió cambiar de perspectiva frente a la importancia de los recursos pedagógicos en el proceso formativo de los estudiantes. Así mismo, la categoría *¿Qué recursos utiliza?* permitió evidenciar el alcance del siguiente objetivo específico:

Hacer inferencias acerca de las concepciones que tiene el maestro alrededor de sus prácticas de enseñanza de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, antes de elaborar e implementar una secuencia didáctica.

Una de las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes se pudo observar durante la sesión N°1 correspondiente al video 1, en el que se utilizaron diferentes láminas para exponer los animales de la granja, con las que los estudiantes pudieron interactuar. De este

modo, las docentes lograron inferir que los materiales llegan a ser una oportunidad para involucrar a los estudiantes en su proceso de formación como los protagonistas de la misma, al tiempo que se transforman las prácticas de enseñanza, en tanto que se hacen más productivas y significativas. A continuación, se presentan algunos fragmentos tomados del diario de campo de las docentes en los que se observan algunos de los primeros recursos utilizados:

DOCENTE 1: *“En el tablero están expuestos algunos animales (perro, gato, cerdo, lobo, caballo, conejo y tortuga) con su respectivo nombre en inglés”* (Sesión 1)

DOCENTE 2: *“Se organizan los estudiantes por parejas para que desarrollen una sopa de letras que contiene los nombres de algunos animales en inglés”* (Sesión 1)



13-DOCENTE 1. Los estudiantes desarrollan de forma colaborativa una de las actividades propuestas



14- DOCENTE 2. Los estudiantes desarrollan una sopa de letras sobre el tema visto.

En consecuencia, se pudo evidenciar la importancia de cada uno de los recursos empleados por las docentes para el desarrollo de las clases, ya que es fundamental que se estimule la creatividad y la imaginación de los estudiantes mientras el docente, como agente facilitador de los aprendizajes, asume el compromiso de transformar de manera paulatina sus prácticas de enseñanza.

En este orden de ideas, el docente es quien debe propender por mejorar la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, y, es por esto que las docentes investigadoras emplearon además de recursos pedagógicos, diferentes tonalidades en su voz en las lecturas que se realizaron con el fin de darle mayor significado y comprensión a cada una, como se puede detallar en los siguientes fragmentos de la transcripción del video 2, que corresponde a la sesión N°3, en la que las docentes realizaron la lectura de la versión corta de la fábula “Caperucita Roja” en voz alta y empleando la tonalidad necesaria:

DOCENTES 1 Y 2: “¿Por qué tienes esas orejas tan grandes? -Y le contesto para oírte mejor. - ¿Por qué tienes esos ojos tan grandes? -Y le contesto para verte mejor. - ¿Por qué tienes esa nariz tan grande? -Y le contesto para olerte mejor. - ¿Por qué tienes esa boca tan grande? -Y le contesto para comerte mejor”

De acuerdo con esto, los recursos que utiliza el docente deben ser útiles para fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes antes de realizar actividades que le permitan mejorar la comprensión lectora de estos. En palabras de Cassany, Luna y Sanz (2003):

El fomento del hábito de lectura está relacionado con el interés general por el conocimiento de la cultura y de las obras literarias, por el desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Un buen lector empieza a formarse ya desde los primeros ciclos, incluso antes de saber leer, a

través de actividades como escuchar cuentos, imaginar historias, cantar canciones, explicar chistes, leer o mirar cómics, etc. Todas estas actividades van configurando su personalidad literaria, sus conocimientos y sus gustos (p.505).

En este sentido, las docentes a través del uso de diferentes medios y materiales educativos, intentaron involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que sus prácticas de enseñanza se vieron fortalecidas y se fueron transformando en experiencias significativas a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”. Del mismo modo, construir junto con los estudiantes algunos de los recursos que se utilizaron para desarrollar las diferentes sesiones, resultó ser una de las estrategias más acertadas, ya que se sintieron partícipes en todo momento y adquirieron un aprendizaje integral. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las transcripciones del video 2 correspondiente a la sesión N°3:

DOCENTE 1: *“Daniel hizo su dibujo con muchos detalles, el primer cerdito tiene su casa de paja, el segundo de madera y el tercero de ladrillo, yo les voy a pegar esto en el tablero y escribiré una característica en inglés, teniendo en cuenta lo que es cada cerdito. Estas escenas que el compañero hizo son muy descriptivas, demasiado descriptivas, muy bien Daniel”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“Niños, van a representar gráficamente a cada uno de los cerditos, deben ser muy detallistas e incluir características que los distinguen, por ejemplo, el primer cerdito, como es perezoso, construyó su casita con paja, y así de esa manera dibujan a los otros también”* (Sesión 3)



15-DOCENTE 1. Se resaltan las características de los personajes de la fábula “The Three Little Pigs” dibujados por estudiantes



16-DOCENTE 2. Se dan instrucciones acerca del trabajo propuesto para la sesión N°3

Es por esto, por lo que el docente debe encontrar las estrategias adecuadas para llevar los conocimientos de forma dinámica a los estudiantes, para dejar de ser el único dueño del conocimiento en el aula y asuma un rol de facilitador entre estudiante y aprendizaje, así, Cassany (1999) afirma que el rol del docente deja de ser el de único dueño del conocimiento “para pasar a organizar secuencias didácticas en el que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva con variación interactiva (individual, parejas, grupos pequeños y grandes y apoyo de los medios audiovisuales)” (p.7).

Con base en lo anterior, los materiales que se emplearon para desarrollar algunas de las

sesiones de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, se destacaron por ser lúdicos y didácticos, además de los recursos tecnológicos que permitieron construir diferentes conocimientos en contexto real, así como se evidencia en los siguientes fragmentos del diario de campo de las docentes, que corresponden al video 3, sesión 5:

DOCENTE 1: “Se presentan los personajes principales de la fábula en cuestión, que son una liebre y una tortuga de peluche para que los estudiantes los manipulen y les coloquen un nombre que consideren adecuado para cada uno, por lo que después de un rato de discusión entre ellos, acordaron llamar David a la tortuga y Alejandro a la liebre” (Sesión 5 – Clase 1)

DOCENTE 2: “Se hace uso del televisor y memoria USB para presentar la fábula La liebre y la tortuga a los estudiantes, así mismo se usa portátil y láminas con dibujos alusivos al tema principal” (Sesión 5 – Clase 1)



17- Estudiantes manipulan los personajes principales de la fábula "La liebre y la tortuga"

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

18- Cuadro comparativo Sesión N°5



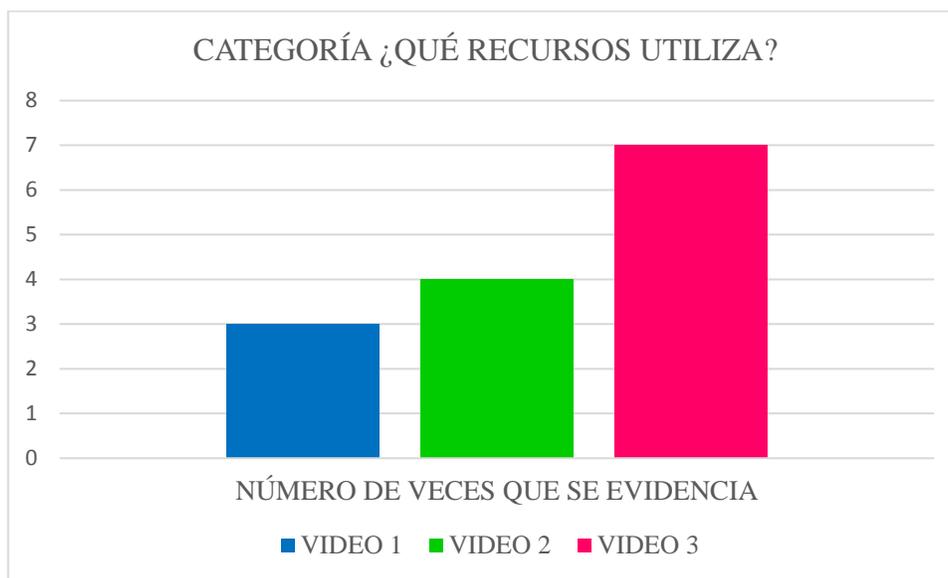
19-DOCENTE 2. Los estudiantes realizan sus consignas en el cuadro comparativo de forma colaborativa



20-DOCENTE 1. Los estudiantes evidencian su trabajo en el cuadro comparativo junto con el contrato didáctico establecido desde la Sesión N°1

La categoría *¿Qué recursos utiliza?* permitió evidenciar los cambios sustanciales que se dieron en las metodologías de las docentes y en los materiales que empezaron a utilizar de forma permanente para desarrollar sus clases, esto les permitió, además, llegar a la metacognición sobre sus prácticas de enseñanza. Del mismo modo, los recursos empleados durante la implementación de la secuencia didáctica motivaron tanto a estudiantes como a docentes a la lectura de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, lo que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de destrezas y habilidades, y, la adquisición de nuevas competencias.

Con respecto a la cantidad de veces que estuvo presente la categoría *¿Qué recursos utiliza?*, se infiere a partir de las transcripciones de los tres videos, que en la sesión N°1 (video 1), se observó en tres momentos, en los cuales las docentes presentaron diferentes animales de granja con su principal depredador a través de láminas. Así mismo, en la sesión N°3 (video 2), esta categoría se evidenció en cuatro momentos, donde se entregó material a los estudiantes para que desarrollaran varias actividades, además de los recursos tecnológicos de los que se hizo uso para complementar la sesión. No obstante, la categoría en cuestión fue reiterativa en la sesión N°5 (video 3), ya que estuvo presente en al menos siete ocasiones, en tanto que se emplearon desde fichas hasta animales de juguete para representar a los personajes con los que se estaba trabajando en el momento. Esta información, se presenta de manera resumida en la gráfica que aparece a continuación:

Gráfica 3: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué recursos utiliza?

Esta gráfica, da cuenta de forma clara del número de veces que se repitió la categoría *¿Qué recursos utiliza?* a lo largo de los tres videos correspondientes a las sesiones 1, 3 y 5 respectivamente. Así, se infiere que durante el video 1 correspondiente a la sesión N°1, esta categoría se observó en tres momentos, en el video 2, sesión N°3, fue posible evidenciarla cuatro veces, y, en el video 3, sesión N°5, se dejó entrever en siete ocasiones, demostrando con esto que fue evolucionando hasta presentarse de forma reiterativa en cada clase.

Por otra parte, si bien la categoría *¿Qué recursos utiliza?*, dio cuenta de los medios y materiales educativos de los que se hizo uso a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, es indispensable hacer énfasis en aquellos aspectos que se fueron evaluando y la forma en la que se llevó a cabo este proceso, por lo cual, surge la categoría *¿Qué y cómo evalúa?*, la cual se desarrolla a continuación

4.1.4. ¿Qué y cómo evalúa?

Esta categoría, hace hincapié en las transformaciones que se van evidenciando en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, y los procesos de metacognición de los estudiantes. Así, la evaluación que se realizó durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” permitió dar cuenta de los cambios que se dieron en las prácticas de enseñanza de las docentes, además, de los avances de los estudiantes alrededor de procesos como la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera; por esto mismo, la evaluación constituye una herramienta fundamental en la medida en que permite examinar la realidad en la que se encuentran los participantes del proceso formativo, en palabras de Duque (1993) la evaluación es “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (p. 167). Con relación a lo anterior, el docente es el encargado de coordinar los procesos de evaluación formativa y redireccionarlos hacia la reflexión con el fin de que éste interprete los diferentes resultados y proponga acciones que hagan posible el alcance de los objetivos propuestos en la formación de los estudiantes.

En consecuencia, la evaluación se convierte en una parte consustancial del proceso formativo, pues bien, como lo expresa Sanmartí (2008) “la evaluación no solo mide los resultados, sino que se condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen” (p. 16). Lo anterior hace aún más evidente la necesidad de involucrar procesos de evaluación formativa en el quehacer docente, con el fin de identificar las dificultades que se dan tanto en sus enseñanzas, como en los aprendizajes de los estudiantes.

Es por esto, por lo que evaluar cada actividad que se realice con los estudiantes puede dar lugar a diversas transformaciones en el quehacer pedagógico, por esta razón, las docentes realizaron un proceso de evaluación formativa y minuciosa en diferentes momentos a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, tal y como se evidencia en los siguientes fragmentos tomados del diario de campo correspondientes al video 1 (sesión 1):

DOCENTE 1: *“Se les pide a los estudiantes que digan los nombres en español de cada animal y las características que los distinguen, ellos participan de forma activa atendiendo rápidamente a las preguntas realizadas”* (Sesión 1)

DOCENTE 2: *“Se realiza una actividad a partir de saberes previos de los estudiantes, que consiste en identificar los animales de la granja que se tienen en el tablero, además se relacionan con fábulas que los estudiantes conozcan”* (Sesión 1)



21-DOCENTE 2. La docente indaga acerca los conocimientos previos de los estudiantes



22-DOCENTE 2. Los estudiantes dan cuenta de los aprendizajes adquiridos en la Sesión N°1

De acuerdo con lo anterior, realizar una evaluación inicial es fundamental al implementar diferentes estrategias para alcanzar determinados resultados, como lo es el caso de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, con la que se pretendía transformar las prácticas de enseñanza de las docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes con respecto a la comprensión de lectura, según Avolio de Cols y Lacolutti (2006) “es necesario evaluar el punto de partida del sujeto, en cuanto a saberes y capacidades, para poder apreciar en qué medida se producen los cambios que vamos a atribuir al aprendizaje” (p. 172).

Por otro lado, la evaluación debe ser no solo parte inicial en la formación de los estudiantes, sino, por el contrario, una actividad permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así, en palabras de Sanmartí (2008), “la evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje...lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (p.71). Por esta razón, es indispensable introducir a los estudiantes en procesos de reflexión constante alrededor de lo que ellos mismos consideran han aprendido y de aquello que aún les falta por aprender, del mismo modo, las docentes deben analizar las limitaciones

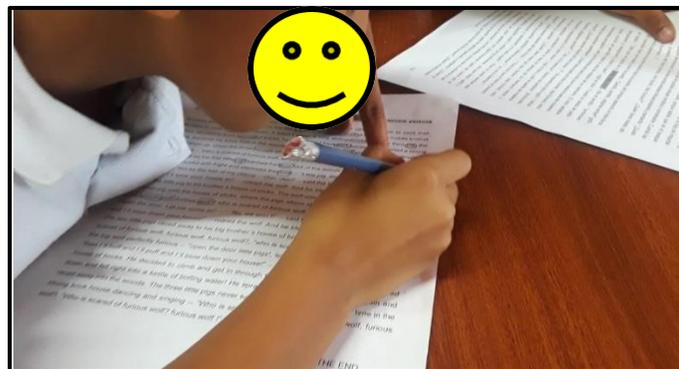
que van surgiendo con el fin de enriquecer sus estrategias y de evaluar sus propias prácticas de enseñanza. A continuación, algunos fragmentos tomados de las transcripciones de las docentes del video 2 correspondiente a la sesión 3:

DOCENTE 1: *“Vayan pensando en qué características distinguen a cada uno de los cerditos, pero todavía no me las vayan a decir. Aquí en la primera escena podemos ver un cerdito que construye una casa de paja, ¿Qué pasa con esa casa?”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“Como ya hicimos el repaso de lo anteriormente visto, vamos a volver a recordar estas características del lobo ¿cómo es? y ¿la primera casa estaba hecha de qué?”* (Sesión 3)



23- DOCENTE 1. La docente realiza la retroalimentación alrededor de los planos del relato, de la narración y de la historia y de la forma en la que se puede reconocer cada uno en un texto narrativo tipo fábula como “The Three Little Pigs”



24-DOCENTE 2. Los estudiantes desarrollan una de las actividades propuestas en la clase

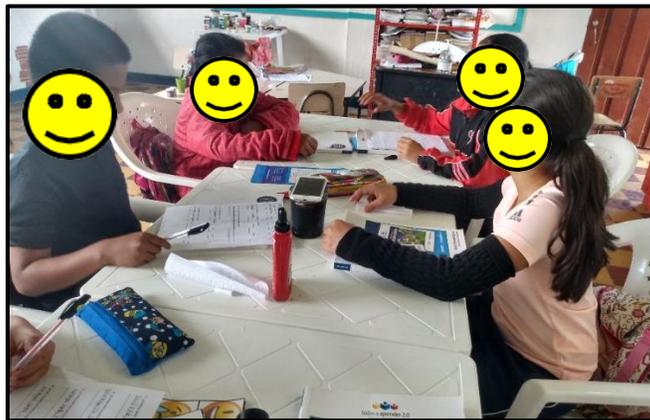
Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que dentro del proceso de evaluación, la autoevaluación que realizan los mismos estudiantes alrededor de los aprendizajes que iban adquiriendo de forma consciente, constituye un aspecto esencial en el proceso formativo, pues bien, a través del diálogo que emprenden con sí mismos, dan cuenta de cuán significativo llega a ser el nuevo conocimiento que se les presenta, así, Sanmartí (2008) afirma que “la evaluación es el motor para el aprendizaje puesto que solo aprenden quienes se autoevalúan, los que no solo repiten” (p. 55). De allí la importancia del rol que tiene el docente de motivar a los estudiantes para que estos sean capaces de iniciar un proceso introspectivo en el que identifiquen sus mayores fortalezas y debilidades frente a una temática específica y que del mismo modo sean capaces de analizar la forma en la que pueden convertir sus debilidades en oportunidades de crecimiento en el ámbito académico, no obstante, esta labor le compete además con mayor rigurosidad, al docente, ya que es el principal agente de cambio en el aula y el ejemplo a seguir de los estudiantes.

Así mismo, el docente debe encontrar la forma de favorecer espacios para la reflexión a partir de los cuales este identifique las estrategias más adecuadas en las diferentes actividades que se realizan al interior del aula, y que el estudiante reconozca sus principales dificultades para convertirlas en oportunidades de aprendizaje; es por esto que Sanmartí (2008) explica que “los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pueden encontrar las ayudas significativas para superarlas” (p.31). Por esta razón, la relación y comunicación que el docente logre establecer con sus estudiantes puede llegar a resultar muy benéfica para ambos, ya que, de esta manera, es posible determinar los aspectos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, además de aquellos que obstaculizan el proceso. A continuación, se presentan algunos fragmentos consignados en el diario de

campo de las docentes, que dan cuenta de las reflexiones realizadas durante la sesión 5 de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”:

DOCENTE 1: *“Resulta muy satisfactorio ver a los pequeños participando de forma activa y observar que realizan los ejercicios no por conseguir notas altas sino, porque en realidad disfrutan las actividades al mismo tiempo que van aprendiendo de formas distintas a las habituales”* (Sesión 5 – clase 2)

DOCENTE 2: *“A veces los docentes piensan que los estudiantes no se toman muy en serio su proceso formativo, pero quizás esto suele suceder cuando ellos mismos notan que el docente tampoco lo hace o que este último no se interesa mucho por llevarlos a construir aprendizajes significativos”* (Sesión 5 – clase 2)



25-DOCENTE 2. Los estudiantes interactúan entre ellos a medida que realizan las diferentes actividades de forma colaborativa



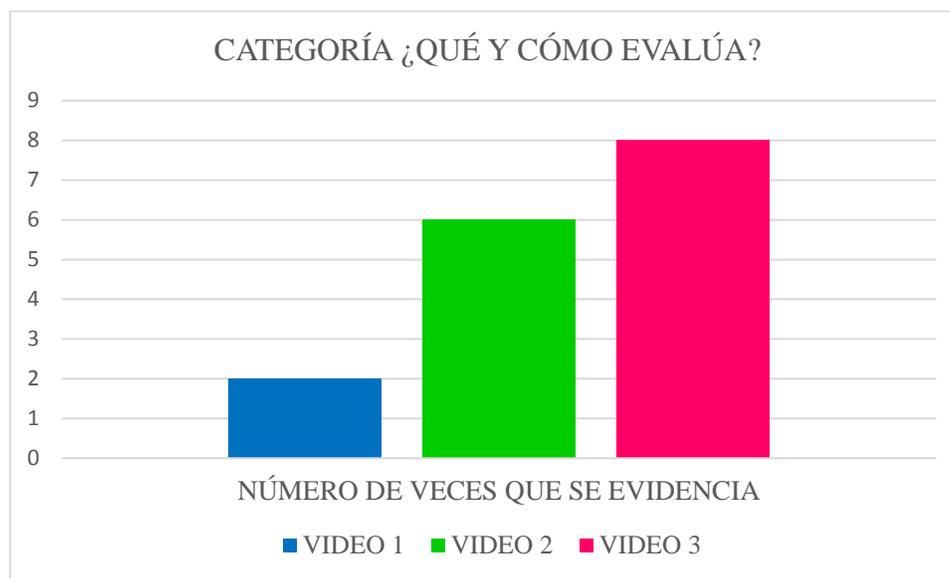
26-DOCENTE 2. La docente realiza explicación pertinente a las actividades propuestas para la clase

Lo anteriormente expuesto, hace énfasis especial en la importancia de gestionar una evaluación formativa, de iniciar y mantener un proceso reflexivo alrededor del quehacer de las docentes y del aprendizaje de los estudiantes, para mejorar de forma real y consciente el proceso formativo, contribuyendo así con un ambiente significativo e integral para los partícipes de este. Es por esto, que es conveniente suscitar en los estudiantes la autonomía, para que adquieran el papel protagónico que merecen en su propia formación, y bien, en palabras de Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, y Gaeta (2014) “Los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en cuanto a sus esfuerzos por aprender, ya que son conscientes de sus habilidades y limitaciones y, además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que les ayudan a alcanzarlos” (p.3).

Según lo anterior, el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere sentido al emplear distintas formas de evaluación tales como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, estas últimas vistas como partes fundamentales de todo proceso formativo, no obstante, para que la educación integral sea una realidad, es indispensable promover espacios de reflexión que guíen a los participantes a una verdadera metacognición, entendida esta, según Glaser (1994), como el conocimiento referido al proceso de aprendizaje mismo, esto quiere decir que saber cómo aprender, aprender a aprender y aprender a pensar, son aspectos que promueven la autonomía, la autorregulación y el control de forma consciente acerca del aprendizaje propio. La reflexión encaminada a la metacognición es entonces un aspecto clave para promover no solo en docentes sino también en estudiantes un autoanálisis, con el fin de dar cuenta de todos los factores a favor y en contra del proceso de enseñanza y aprendizaje que se esté llevando a cabo, así, como también, posibilitar la adquisición de conocimientos plenamente significativos, mejorando además la acción formadora, según Vargas & Arbeláez (2001) la metacognición permite al

individuo adquirir conocimientos al mismo tiempo que se aprende acerca del uso y control de estos.

Respecto del número de veces que la categoría *¿Qué y cómo evalúa?* se repitió a lo largo de la implementación, se observó que durante la sesión 1 correspondiente al video 1 estuvo presente en dos ocasiones, en las que las docentes pedían a sus estudiantes hacer uso de sus saberes previos para identificar los animales de granja y domésticos entre los que estaban presentes en el aula por medio de imágenes impresas; del mismo modo, en el video 2, de la sesión 3, la categoría se dejó entrever en seis momentos, en los que las docentes interactúan con los aprendizajes que los estudiantes han adquirido durante las sesiones desarrolladas. En el video 3, que corresponde a la sesión 5, la categoría en cuestión quedó en evidencia en al menos ocho momentos, ya que las docentes estuvieron evaluando cada actividad propuesta, lo que al mismo tiempo les permitió reconocer la funcionalidad y trascendencia de las metodologías empleadas y, dar cuenta de la forma en la que fue evolucionando la categoría *¿Qué y cómo evalúa?* Esta información se presenta de forma resumida en la siguiente gráfica:

Gráfica 4: Número de veces que se evidencia la categoría ¿Qué y cómo evalúa?

Esta gráfica, da cuenta del número de veces que se evidenció la categoría ¿Qué y cómo evalúa? la cual, durante la sesión N°1 que corresponde al video 1, se pudo observar en solo dos ocasiones, no obstante, en el video 2, sesión N°3, tuvo una frecuencia mayor al estar presente en seis momentos. De la misma manera, la categoría en cuestión mostró su mayor participación en el video 3, sesión N°5, al evidenciarse en ocho oportunidades.

Por otra parte, la categoría *¿Qué y cómo evalúa?*, hizo evidente la forma en la que las docentes usaron la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metacognición para dar cuenta de lo significativo del proceso de implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” y al mismo tiempo de los aspectos que se tuvieron en cuenta para afirmar que el proceso de aprendizaje de los estudiantes alrededor de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés, mejoró y pudieron estos apropiarse de diferentes conceptos que utilizarán en contexto real, así mismo, para dar cuenta de las competencias adquiridas por docentes y estudiantes, se hace hincapié en la categoría *Dominio Conceptual*, la cual es desarrollada a continuación

4.1.5. Dominio conceptual

Esta categoría, se ha definido como el quehacer del docente y del estudiante, las competencias adquiridas a través de la implementación de la Secuencia Didáctica. En este sentido, se puede interpretar que, las docentes emplearon diversas estrategias pedagógicas y actividades diseñadas por ellas, atendiendo a los diferentes niveles de escolaridad de las instituciones educativas a las cuales pertenecen, enfocadas en la adquisición de competencias comunicativas necesarias en los estudiantes objeto de estudio para que alcanzaran el nivel esperado en cuanto a la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, valiéndose de los contenidos propuestos por las maestras y sus habilidades profesionales, las cuales, además, se transformaron una vez implementada la secuencia didáctica "Mi casa me cuida"

Desde el principio, las estrategias que emplearon las docentes para alcanzar el dominio conceptual requerido con el fin de desarrollar las sesiones y permitir que los estudiantes alcanzaran las competencias, funcionaron como punto de partida en el proceso de transformación de las prácticas de enseñanza de las docentes, quienes a lo largo de la implementación de la Secuencia Didáctica, tuvieron la oportunidad de reflexionar alrededor de su quehacer y del conocimiento que estaban llevando al aula.

En concordancia, las docentes empezaron a reconocer la importancia de utilizar diferentes estrategias para alcanzar los objetivos propuestos, en ese caso, para transformar sus prácticas de enseñanza y mejorar la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera de sus estudiantes, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, así, la serie de actividades propuestas debían permitir que tanto las docentes como los estudiantes fueran conscientes de que la comprensión lectora

tendría lugar dentro del aula como estrategia de construcción de nuevos aprendizajes; en palabras de Murillo (2005)

El enfoque comunicativo comprende la producción y comprensión de textos, procurando una serie de aspectos como: el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, el análisis gramatical que está en función de producción textual, aprender a usar el lenguaje en usos reales de comunicación y conceptualizar el lenguaje como instrumento para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos (p.141)

En este sentido, los siguientes fragmentos consignados en la Sesión N°3 del diario de campo, den cuenta de la apropiación de los conceptos teóricos subyacentes a la comprensión de fábulas en español e inglés como lengua extranjera, tales como el tipo de texto, los planos de la narración, del relato, y de la historia, y el vocabulario específico de los textos en ambas lenguas:

DOCENTE 1: “parecía imposible que los estudiantes de aula multigrado y del contexto rural cuya calidad de la educación es muy inferior al del contexto urbano, aprendieran algo que jamás se les había mencionado: reconocer los planos de la historia, del relato y de la narración. No obstante, no sólo aprendieron a reconocerlos, sino que además están aprendiendo rápidamente distintos términos en inglés y ahora son capaces de relacionarlos en contexto real” (Sesión 3)

DOCENTE 2: “Al socializar los planos con los estudiantes estuvieron muy atentos y sorprendidos, la docente al escuchar las diferentes respuestas a la misma pregunta pudo evidenciar el aprendizaje significativo que los estudiantes habían obtenido hasta el momento del desarrollo de la secuencia.” (Sesión 3)



27-DOCENTE 1. Explicación de la actividad propuesta para esta clase de la Sesión N°3



28-DOCENTE 2. La docente explica a los estudiantes la dinámica de la actividad

Lo anterior ejemplifica cómo las docentes, en un intento por transformar sus prácticas de enseñanza, lograron desarrollar actividades que permitieron reinventar no sólo sus prácticas, sino también el proceso formativo de sus estudiantes.

En consecuencia, el enfoque comunicativo se convirtió en parte importante de la metodología de la cual las docentes se valieron para desarrollar la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, en tanto que hizo posible el estímulo a la creatividad de docentes y estudiantes, el desarrollo de habilidades a partir de las cuales el lenguaje se pudo utilizar en contexto real, y la adquisición de

aprendizajes significativos tanto de estudiantes como de las docentes, así como se puede evidenciar en los siguientes fragmentos tomados del diario de campo de las docentes, correspondientes a la sesión N°3, video 2:

DOCENTE 1: *“La participación permanente de los estudiantes se convierte en un aspecto clave no solo para su mismo proceso formativo, sino también para el proceso de enseñanza de la docente, quien, a través de distintas experiencias, da cuenta de la transformación que se va dando en las mismas”* (Sesión 3)

DOCENTE 2: *“Se observó que los estudiantes tenían una buena actitud frente a su aprendizaje, por lo cual, la docente partió de allí para empezar a reformar las actividades que llevaba al aula, en aras de contribuir con la formación integral de estos, dando cuenta así, de las transformaciones en sus concepciones alrededor de su práctica docente”* (Sesión 3)



29-DOCENTE 1. Los estudiantes desarrollan la actividad propuesta



30-DOCENTE 2. Los estudiantes escuchan las instrucciones dadas por la docente

De acuerdo con lo anteriormente planteado, la relación que establezca el docente con sus estudiantes permite, entre tanto, acompañarse mutuamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en la transformación de las estrategias de las que se vale cada uno bien sea para adquirir o construir conocimientos y alcanzar el dominio conceptual del tema. Es así, como las docentes, expertas en el tema, determinaron cómo la transposición didáctica resultaba favorable con respecto al proceso de comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, para que el estudiante alcanzara el dominio conceptual requerido y tuviera la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades comunicativas y la capacidad de analizar cuánto ha aprendido. En palabras de Sánchez (2010)

se espera que un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos (p. 42).

Los recursos que las docentes utilizaron como estrategia de dominio conceptual, permitieron a los estudiantes tener mayor apropiación de los conocimientos presentados, ya que tuvieron la oportunidad de interactuar con diversos aprendizajes y ser protagonistas de su formación al

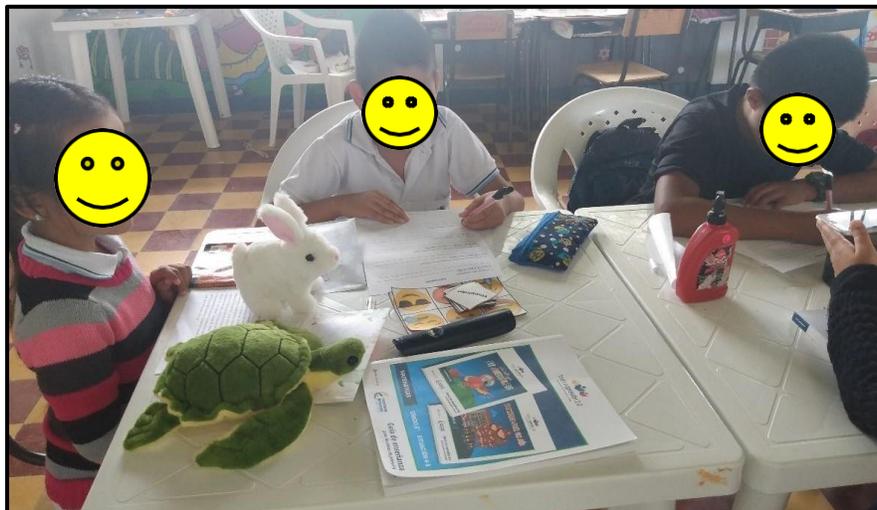
tiempo que mejoraban su nivel de comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, así, Torres y Barrios (2005) afirman que

el sentido que el niño atribuye a la escritura y lectura está determinada por las situaciones y prácticas de enseñanza, así como por las condiciones y recursos que el maestro genera y que toman forma en el tipo de configuración didáctica empleada” (p. 37)

Por esta razón, las docentes intentaron conectar cada actividad a lo largo de toda la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” con el fin de retroalimentar de a poco los aprendizajes que cada sesión les dejó a los estudiantes, relacionando sus experiencias con situaciones reales de comunicación. Del mismo modo, las docentes invitaron a los estudiantes a dar cuenta de lo aprendido durante todas las sesiones, así como se evidencia en los siguientes fragmentos del diario de campo de las docentes, correspondientes a la sesión N°5, video 3:

DOCENTE 1: “Se realiza la retroalimentación a través del recuento de todas las sesiones anteriores, con el fin de examinar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes hasta el momento, del mismo modo, se presentan imágenes que corresponden a cada fábula trabajada y se pegan en el tablero para que los estudiantes con un marcador borrable escriban sus nombres y características en inglés” (Sesión 5)

DOCENTE 2: “Se hace un repaso de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y se evalúa junto con ellos cada estrategia utilizada por la docente, así mismo, se pide a los estudiantes participar de una actividad en la que deben socializar características de las fábulas vistas durante toda la secuencia didáctica haciendo uso del inglés como lengua extranjera” (Sesión 5)



31-DOCENTE 1. Los estudiantes realizan una de las actividades propuestas para la Sesión N°5



32-DOCENTE 1. Los estudiantes realizan una de las actividades propuestas para esta clase



33- DOCENTE 1. Estudiantes momentos antes de la dramatización de la fábula "La liebre y la tortuga"



34-DOCENTE 2. Estudiantes poco antes de dramatizar la fábula "La liebre y la tortuga"

Una vez implementada la secuencia didáctica, se infiere que se alcanzó el objetivo general de esta propuesta, el cual consiste en comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera. Esto porque a través de procesos de reflexión encaminados a la metacognición, las docentes lograron interpretar los cambios significativos que se dieron en los aprendizajes de sus estudiantes, de la transformación que tuvieron sus concepciones acerca de enseñanza y de su quehacer en general.

Por otra parte, con respecto al número de veces que se evidenció la categoría *Dominio Conceptual*, se puede afirmar que durante la sesión N°1, video 1, se dejó entrever en una sola ocasión, que fue cuando las docentes explicaron en qué consistía la secuencia didáctica y su funcionalidad, además de las pretensiones alrededor de su implementación. De la misma manera, en la sesión N°3, video 2, la categoría en cuestión se observó en cuatro momentos, principalmente mientras las docentes socializaban diferentes términos en

inglés y proponían la participación activa de los estudiantes a través de sus saberes previos y los aprendizajes adquiridos, no obstante, durante la sesión N°5, correspondiente al video 3, fue posible evidenciar esta categoría en al menos siete momentos, convirtiéndose entonces la sesión 5, en la más significativa tanto para estudiantes como para docentes. A continuación, se presenta una gráfica que resume la información expuesta:

Gráfica 5: Número de veces que se evidencia la categoría Dominio Conceptual



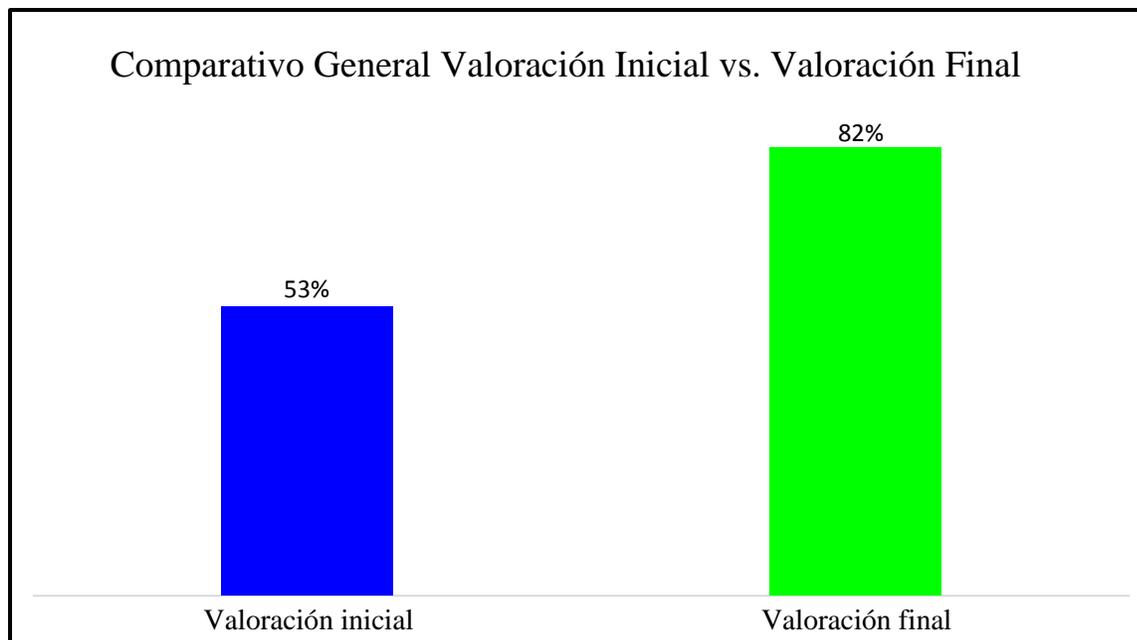
La gráfica anterior, enumera las veces que se evidenció la categoría *Dominio Conceptual*, que, en la sesión N°1, video 1, no se observó en ningún momento, mientras que en la sesión N°3, video 2, se dejó entrever en cuatro ocasiones. Sin embargo, la sesión N°5, video 3, fue sin duda en la que más se evidenció la categoría en cuestión, ya que estuvo presente siete veces, demostrando así la progresión de esta a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

4.2. Análisis cuantitativo

En este apartado, se hace énfasis en los aspectos más importantes que dan cuenta de los resultados obtenidos a partir de la valoración inicial y la valoración final que se aplicó a los estudiantes de grado 2 y de aula multigrado, así mismo, se evidencian las transformaciones a partir de datos porcentuales expuestos en gráficas que permiten entender en qué medida se mejoró la comprensión de lectura.

Es por esto, por lo que el propósito de este análisis es principalmente presentar los resultados a través de dos gráficas, una de ellas corresponde al comparativo general entre la valoración inicial y la valoración final, donde se mostrará el estado en que los estudiantes se encontraban antes de implementar la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” y los avances que obtuvieron desde una perspectiva global.

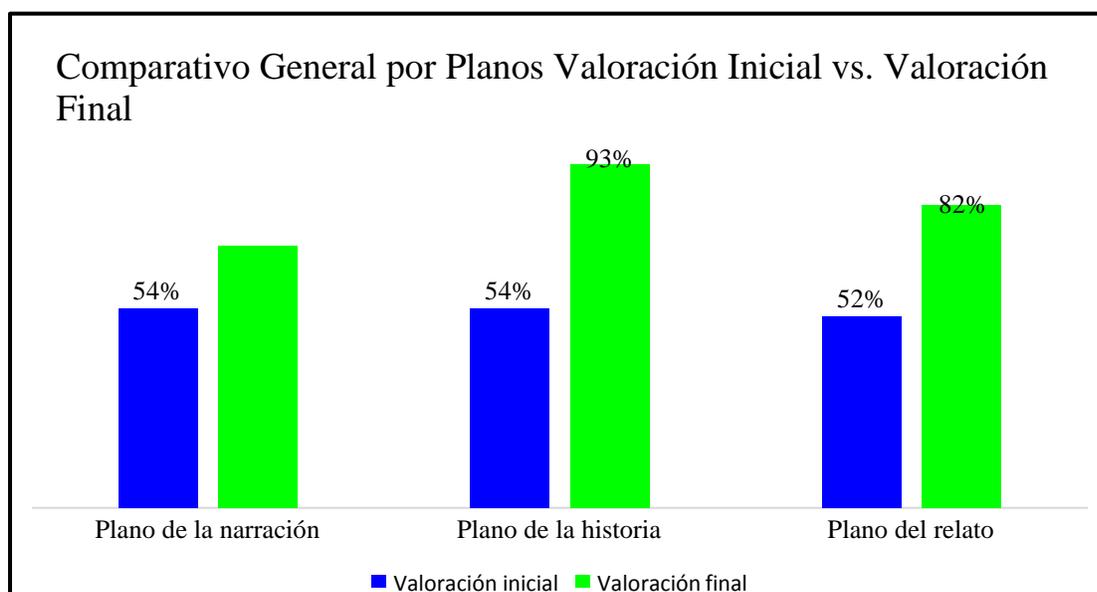
Gráfica 6: Comparativo General Valoración Inicial vs. Valoración Final



En la gráfica N°6, es posible inferir que al realizar la valoración inicial los estudiantes no tenían un nivel de comprensión de lectura adecuado, razón por la cual no entendían el significado

de los textos que leían mientras que, al realizar la valoración final, los estudiantes lograron superar muchas de las dificultades que se les presentaban a la hora de comprender el mensaje principal que los textos narrativos tipo fábula en español e inglés, les transmitían. Con relación a lo anterior, durante la evaluación inicial, el nivel de comprensión de lectura fue de un 53%, en cambio, en la evaluación final, el nivel fue de un 82%, lo que indica que hubo un aumento en esta competencia del 29%.

Gráfica 7: Comparativo General por Planos Valoración inicial vs. Valoración Final



La gráfica N°7 da cuenta del avance obtenido en el reconocimiento e identificación del plano de la narración, el plano de la historia y el plano del relato por parte de los estudiantes durante la valoración inicial y la valoración final, se observa además que hubo transformaciones importantes, entre las que se destaca el plano de la historia, en el que se muestra cómo antes de implementar la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” el nivel de comprensión frente a este plano fue del 54% mientras que después de la implementación, fue del 93%, marcando así una diferencia del 39%.

En consecuencia, es importante desarrollar diferentes actividades al interior del aula que

permitan estimular en los estudiantes la comprensión de lectura de textos narrativos tipo fábula en español e inglés a partir de la identificación de los planos de la narración, de la historia y del relato, pues bien, se trabajan aspectos clave, por ejemplo, en lo que respecta al plano de la narración, el estudiante logra reconocer la voz del narrador y distinguirlo del autor, así, en palabras de Pérez y Roa (2010):

El propósito de trabajar este plano, es guiar a los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes, en actividades puntuales como orientar la búsqueda de marcas textuales o signos que muestren cuando un personaje está hablando o pensando, el reconocimiento del tiempo de la narración que nos dice si sucedió o va a suceder, entre otros (p. 37).

Por otra parte, el plano de la historia hace posible que el estudiante reconozca los personajes que intervienen en los textos narrativos tipo fábula, así como el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la historia, de esta manera, Genette (1972), propone realizar un análisis al tratamiento del tiempo en el relato, partiendo de las alteraciones que se presentan según las relaciones entre el tiempo de la historia (TH) y el tiempo del relato (TR); y, del mismo modo, entre el tiempo del relato y el tiempo de la narración (TN). Así mismo, el reconocimiento de este plano permite al estudiante dar cuenta no sólo de los personajes que participan en cada historia, sino también de sus acciones y transformaciones.

Con respecto al plano del relato, la identificación de este pone en contacto a los estudiantes con la estructura del texto narrativo tipo fábula como tal, en los que por lo general se distingue un comienzo y un final con características propias, así, Todorov (1971), sostiene que en todo texto narrativo existe un comienzo estable, que suele ser perturbado por una fuerza o estado de transformación y, en consecuencia, genera un desequilibrio en los personajes que pasan por ello,

sin embargo, al final todo vuelve a la normalidad o mejora gracias a las transformaciones internas que tiene cada personaje.

En concordancia con lo anterior, al analizar las gráficas, es evidente que durante la valoración inicial los estudiantes no habían adquirido muchas competencias que les permitieran comprender adecuadamente los textos narrativos tipo fábula en español e inglés, no obstante, durante la valoración final se pudo observar que se dieron avances significativos puesto que de un 53% se pasó a un 82%, indicando que se mejoró el nivel de comprensión de lectura en un 29%, además, con relación a los planos, hubo avances del 17% en el plano de la narración, del 39% en el plano de la historia y del 30% en el plano del relato, con lo que se concluye que la secuencia didáctica es una herramienta potencial a través de la cual los docentes podrían generar transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes y en sus prácticas de enseñanza, en palabras de Camps (2006):

En las secuencias didácticas se trata de crear situaciones de reflexión compartidas entre alumnos al igual que un cambio de perspectiva en el trabajo de estos, en tanto que pasan de ser aquellos que solo se limitan a responder preguntas de tipo gramatical; a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas e indagan frente a su aprendizaje, es decir, construyen su propio conocimiento ajustándose a las situaciones de su contexto cultural (pág. 26).

Finalmente, partiendo de los resultados obtenidos y de los análisis cualitativo y cuantitativo, es posible afirmar que, al confrontar toda la información con los supuestos establecidos en el Marco Metodológico, se pudo evidenciar una amplia transformación en las prácticas de enseñanza de las docentes, en sus concepciones acerca de ellas y en las estrategias metodológicas de las que se valen para realizar diferentes actividades. Del mismo modo, fue posible determinar que hubo una mejora significativa en los procesos de comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera y en las actitudes que tenían los estudiantes frente a su formación.

5. Conclusiones

En este apartado se hace hincapié en las conclusiones a las que llegaron las docentes investigadoras después de haber analizado los resultados obtenidos en esta propuesta, cuyo objetivo principal fue comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, en español e inglés como lengua extranjera.

Con base en el análisis cualitativo realizado a la luz de cinco categorías, que se propusieron desde la línea de investigación didáctica del lenguaje, cohorte I, maestría en educación, modalidad virtual: *¿Qué se enseña?*, *¿Cómo se enseña?*, *¿Qué recursos utiliza?*, *¿Qué y cómo evalúa?* y *Dominio Conceptual*, se puede afirmar que se logró alcanzar cada uno de los objetivos tanto general como específicos, pues bien, la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida” dio lugar a evidentes transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras..

A través de la categoría *¿Qué se enseña?*, se evidenciaron las concepciones que poseían las docentes antes de implementar la secuencia didáctica y la manera en la que se fueron transformando, a partir de lo cual se empezaron a generar aprendizajes significativos en todos los participantes implicados en este estudio, el cual, dejó de ser labor única del docente y pasó a tener participación permanente de los estudiantes, quienes se fueron motivando por las nuevas estrategias con las que se desarrollaban las actividades en cada sesión. Esto cobra relevancia al considerar los planteamientos de Perrenoud (2010), quien afirma que el docente debe además de transmitir conocimientos a sus estudiantes, estimular en ellos el deseo de aprender para

promover su autonomía en su proceso formativo.

Del mismo modo, la categoría *¿Cómo se enseña?*, permitió reconocer la importancia que tiene para las docentes la forma en la que presentan sus actividades y las estrategias metodológicas de las que se valen para desarrollar las actividades. Es así como a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, se hizo evidente cada transformación que tuvo lugar en las estrategias y en el quehacer pedagógico, a partir de los avances que se observaban en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola, y Pozo (2002), plantean que “las creencias sobre aprendizaje que los maestros construyen en la vida diaria contribuyen a organizar sus prácticas de enseñanza, la toma de decisiones y las ayudas que llevan al aula, al igual que permean sus expectativas respecto del aprendizaje” (p.28).

Por otro lado, la categoría *¿Qué recursos utiliza?*, permitió comprender la influencia que tienen los diferentes materiales que se utilizan en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, en la forma en la que cada participante asume un papel protagónico dentro de este, ya que el rol del docente pasa a ser el de un facilitador y mediador entre estudiantes y conocimiento con el fin de garantizar experiencias enriquecedoras a los estudiantes, pues bien, como lo afirma Cassany (1999) el rol del docente deja de ser el del único portador del conocimiento “para pasar a organizar secuencias didácticas en el que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva con variación interactiva” (p.7).

En cuanto a la categoría *¿Qué y cómo evalúa?*, se concluyó que llevar al aula procesos de evaluación formativa, es una estrategia que da cuenta de los conocimientos significativos que los estudiantes adquieren, además, las docentes lograron identificar a través de la metacognición, diferentes metodologías que favorecen su quehacer y lo complementan, un ejemplo de lo anterior es precisamente la evaluación permanente de las actividades que se desarrollan con el fin de

mejorar la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera. Al respecto, Sanmartí (2008), afirma que “la evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje...lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas” (p.71).

Con relación a la categoría *Dominio conceptual*, esta permitió dar cuenta del alcance del objetivo general de esta propuesta, en tanto que las docentes comprendieron las transformaciones que se dieron en su quehacer a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo; del mismo modo, a partir de la reflexión que las docentes realizaron a partir de los resultados obtenidos, se concluyó que los estudiantes no solo mejoraron su nivel de comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, sino que además adelantaron procesos de autoevaluación que les permitió evidenciar qué y cuánto aprendían. En relación con esto, Sánchez (2010) plantea que la expectativa es que “un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos” (p. 42).

En consecuencia, todas las categorías contribuyeron al alcance de los objetivos propuestos en esta investigación, no obstante, la que transversalizó la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, fue la de *¿Cómo se enseña?*, ya que estuvo presente en todas las sesiones y permitió comprender lo importante que fue para las docentes hacer énfasis en la manera en la que presentaban las actividades a sus estudiantes.

Por su parte, el análisis cuantitativo realizado a partir de la valoración inicial y la valoración final dio cuenta de cómo se encontraban los estudiantes antes de implementar la secuencia

didáctica “Mi casa me cuida”, y de la manera en la que lograron evidenciar el alcance de diferentes competencias al terminar la implementación. Así mismo, permitió evidenciar que las estrategias utilizadas por las docentes durante el desarrollo de la secuencia didáctica en cuestión, se fueron transformando en tanto que se generaron diversos aprendizajes significativos en los partícipes de esta investigación.

Por otro lado, con el fin de sintetizar la información descrita en el texto anterior, se realizaron dos gráficas, la primera describió de forma general la diferencia porcentual que hubo entre el nivel de comprensión de los estudiantes antes y después de implementar la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”. La segunda gráfica dio cuenta de los avances que se lograron respecto de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera y del reconocimiento del plano de la narración, de la historia y del relato.

Los aspectos anteriormente mencionados, dieron lugar a un proceso de reflexión en el que las docentes tuvieron la oportunidad de examinar en forma detallada cada estrategia empleada para determinar las más adecuadas para realizar actividades secuenciales teniendo en cuenta el contexto rural y las limitaciones socioeconómicas de este, así, Celman y Bruno (1999), afirman que el quehacer del docente “como un conocimiento que, emergiendo desde y en la práctica en un proceso de construcción y reconstrucción de la misma, su componente básico pasa a ser la reflexión desde la experiencia y las condiciones específicas en que estas se desenvuelven” (pág. 25). Por esto, es importante que los profesionales de la educación realicen procesos de reflexión encaminados a la metacognición con el fin de reconocer las dificultades que se presentan en su quehacer al tiempo que planea su intervención, por lo que además debe estar en constante capacitación y reinención.

Por último, se puede afirmar que la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me

cuida” generó un impacto positivo desde su primera fase, en tanto que se fueron evidenciando progresos significativos en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes y en las actitudes de estos para desarrollar cada actividad propuesta, del mismo modo, hubo transformaciones importantes en las prácticas de enseñanza de las dos docentes, quienes fueron involucrando estrategias que les permitieron acercarse a los estudiantes y mediar entre ellos y los conocimientos a la vez que los convertían en los protagonistas de su proceso formativo. Sin duda alguna, las concepciones de las docentes fueron cambiando a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y con ello, sus prácticas pedagógicas, por lo que vale la pena hacer uso de este tipo de actividades sucesivas que conforman la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, ya que permite realizar un trabajo integral al interior del aula y evidenciar transformaciones en todo el proceso.

6. Recomendaciones

Una vez finalizado este trabajo y analizados los datos obtenidos a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”, surgen las siguientes recomendaciones:

- Continuar implementando secuencias didácticas de enfoque comunicativo como estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés como lengua extranjera, pudiendo entonces seleccionar otras asignaturas para transversalizar el trabajo propuesto, en tanto que estas estrategias tienen un alto potencial de estímulo a la adquisición de diferentes competencias y habilidades comunicativas al tiempo que se integra a todos los estudiantes en el proceso.
- Proponer la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo no solo en el nivel de primaria, sino también en secundaria y media técnica, ya que este tipo de propuestas, como ya se ha mencionado, promueven el desarrollo de múltiples habilidades y posibilita la participación activa de toda la comunidad educativa.
- Hacer uso de medios y materiales educativos con los que los estudiantes puedan interactuar tales como videos con subtítulos, canciones en español e inglés, juguetes y peluches que representen personajes de las fábulas vistas, antifaces que les permitan representar un rol designado, entre otros, con el fin de que sean los principales protagonistas de su proceso formativo.
- Realizar de forma permanente actividades de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y reflexión, con el objetivo de determinar las principales dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así, como las oportunidades de mejora y los aspectos positivos que deben conservarse.

- Promover un trabajo colaborativo entre docentes con el fin de transversalizar los planes de área y mallas curriculares, lo cual da lugar al desarrollo de múltiples actividades que propenden por una educación integral para los estudiantes de todos los niveles, al tiempo que fortalece la capacidad investigativa en los docentes, quienes deben adoptar la investigación como una dimensión de su quehacer.
- Desarrollar secuencias didácticas de enfoque comunicativo cuyo principal objetivo además de mejorar la comprensión de textos narrativos en español e inglés, sea también el de estimular la producción de estos en los estudiantes de todos los niveles, para que una vez culminen su proceso formativo, sean lectores y productores de textos competentes y adquieran diferentes habilidades comunicativas tanto en español como en inglés como lengua extranjera.
- Realizar de manera constante procesos de reflexión encaminados a la metacognición alrededor del quehacer docente, quien, a través de apuntes y consignas en un diario de campo organizado, dé cuenta de las diferentes transformaciones que se dan en su labor a partir de la implementación estratégica de diversas metodologías que contribuyan con una educación de calidad para todos los estudiantes y de unas prácticas pedagógicas más conscientes y adecuadas al contexto.
- Desarrollar propuestas pedagógicas similares a esta, partiendo de otros tipos de texto narrativo para contribuir con el alcance de diferentes objetivos y el estímulo de diferentes habilidades y competencias en los estudiantes de todos los niveles académicos, además de la participación de toda la comunidad educativa en general.
- Realizar seguimiento continuo a este tipo de propuestas metodológicas, con el fin de determinar su incidencia en las transformaciones alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

7. Referencias

- Avolio de Cols, Lacolutti (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.
- Baena (1989). *El lenguaje y la significación*. Revista Lenguaje, N° 17. Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.
- Baena, L. (1989). *Estructura, funcionamiento y función*. Revista Lenguaje, N° 17. Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.
- Bal (1990). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990
- Beltrán y Bueno (1995). *Psicología de la educación*. Editorial Boixareu Universitaria. Barcelona, España, 1995. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=AwYIq11wtjIC&pg=PA76&lpg=PA76&dq=%E2%80%9CEl+aprendizaje+humano+presupone+una+naturaleza+social+espec%C3%ADfica+y+un+proceso+mediante+el+cual+los+ni%C3%B1os+acceden+a+la+vida+intelectual+de+aquellos+que+les+rodean%E2%80%9D.&source=bl&ots=zZAe5dsn5l&sig=ACfU3U3tLoVPbyw0n9pDYG5N8FcxGlgCQg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjQhaKEwdXhAhXGx1kKHQViAYAQ6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false>
- Camargo, Caro y Uribe (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Cameron (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press
- Camps (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Revista lenguaje. Universidad del Valle, 2. Cali, Valle del Cauca.

Camps (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura Barcelona: Ed. Graó.

Camps (2008). *Palabrario. Leer y escribir con niños y niñas*. Fundalectura y Fundación Corona. Bogotá, Colombia.

Cárdenas, González y Álvarez (2010). *El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

Cassany (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33 Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587

Clavijo (2016). *La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.

Colombia Aprende (2006). *ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA*.

Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprensi%C3%B3n-lectora>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, S.A.

Cortes y Bautista (1998). *Maestros generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario*. Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.

De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002). *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados*. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.

De Mejía y Tejada (2010). *Bilingual curriculum construction and empowerment in Colombia*.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86717>

Dewey (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, España

Duque (1993). La evaluación en la ES Venezolana. *Planiuc*. Números 17-18, Aniversario X.

Duque y Ramírez (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Universidad tecnológica de Pereira, Pereira Risaralda.

Estrada y Martínez (2016). “Vale la pena que yo hable de mi vida”: *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias*.

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda

García y Quiceno (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas:*

incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos.

Universidad Tecnológica de Pereira.

Garfinkel (1974). The origins of the term ‘ethnomethodology’. In R. Turner (ed.): 15-18.

Genette (1972). *Fronteras del relato*. Revista Comunicaciones pp. 193-208. Recuperado de:

[https://clea.edu.mx/biblioteca/Barthes%20Roland%20-](https://clea.edu.mx/biblioteca/Barthes%20Roland%20-%20Anlisis%20Estructural%20Del%20Relato.pdf)

[%20Anlisis%20Estructural%20Del%20Relato.pdf](https://clea.edu.mx/biblioteca/Barthes%20Roland%20-%20Anlisis%20Estructural%20Del%20Relato.pdf) (1989). *Figuras III*. Barcelona, España

Francia: Editorial Lumen

Glaser (1994). *Learning theory and instruction*. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson

(eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.

Guerrero (2014). *La fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora en*

estudiantes del ciclo dos de educación básica primaria de la Institución Educativa Gabriel

García Márquez. Universidad del Tolima, Colombia. Recuperado de:

<http://biblioteca.udenar.edu.co>

Hernández, Fernández, y Baptista (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición.*

México: McGraw-Hill.

Hymes (1996). “*Competence and performance in linguistic theory*” *acquisition of languages:*

models and methods. ed. huxley and e. ingram. New York: Academic Press. 3-23. Recuperado

de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-

[17132001003600010#hymes71](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010#hymes71)

ICFES (2018). *Informe resultados nacionales saber 3°, 5° Y 9° 2012 – 2017*, P. 53 Recuperado

de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Resultado%20nacionales>

[%20saber%20359%20-%202012%20al%202017%20-%202018.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Resultado%20nacionales%20saber%20359%20-%202012%20al%202017%20-%202018.pdf)

Lanza (2007). *Documento de Práctica. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía.*

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de

cultura económica. 8- 10- 19- 26.

Londoño y Rendón (2017). *Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la*

comprensión de textos narrativos (cuento) 33 – 40

Maturana (2011). *La enseñanza del inglés en los tiempos del plan nacional de bilingüismo en*

algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. Bogotá, Colombia. P. 75

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf>

Mei (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el*

cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 2, (51), 11-23.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación.* Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 46 – 47 – 74 -75-76-77.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estrategias de lectura*. Colombia Aprende. Recuperado de: <https://aprende.colombiaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprension-lectora>

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Informe por Colegio Siempre día E*. Colombia aprende. Recuperado de: <http://aprende.colombiaprende.edu.co/siemprediae/86438>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Informe por Colegio Siempre día E*. Colombia aprende. Recuperado de: <http://aprende.colombiaprende.edu.co/siemprediae/86438>

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-375754.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Lengua Extranjera*. Estudio de clasificación de Instituciones Educativas según su contexto de enseñanza del inglés. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?noredirect=1>

Murillo (2005). *La didáctica de la lengua materna estado de discusión en Colombia*. Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.

Muth (1991). *El texto narrativo. Estrategias de comprensión*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Argentina.

Noguera y Hoyos, X. (2009). *La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos*. *Lenguaje*, 37 (2), 437-455.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf. MORADO

Osorio y Suárez (2015). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda.

Pardo y Cisneros (1996). *Lenguaje y escritura: una visión interdisciplinaria*. *Centro Virtual de Cervantes*. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_178_0.pdf

Pérez y Rincón (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

Pérez y Roa (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá, Colombia

Pérez y Roa (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO*.

Bogotá D. C: kimpres Ltda.

Perrenoud (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona.

Perrenoud (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

Perrenoud (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*.

Bogotá: Magisterio Editorial (trad. en español de Les cycles d'apprentissage.

Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec).

Perrenoud (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Grao

Ramírez (2019), *Alimentarse bien no es un cuento. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos en estudiantes de grado 5° de básica primaria, de la Institución Educativa, Instituto Calarcá del municipio de Calarcá, Quindío*. Calarcá, Quindío

Rincón (2001). *UNIDAD 2: La significación. Universidad de Antioquia*. 23 – 24. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>

Rodríguez (2010). “*La fábula en educación primaria*”. *Pedagogía Magna* (5)

Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta (2014).

Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO.

Universitas Psychologica, 13, 781-797. Recuperado de:

https://scholar.google.com.co/scholar?q=Autorregulaci%C3%B3n+del+aprendizaje:+una+revisi%C3%B3n+sistem%C3%A1tica+en+revistas+de+la+base&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Salmon (2008). *Young English language learners making thinking and language visible*.

Colombia Applied Linguistics, (10), 126-141.

Salazar y Sierra (2017). *El Rey del Ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la “Institución Educativa Ciudadela del Sur”*. Universidad Tecnológica de

Pereira, Pereira Risaralda.

Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula*. Madrid: Grao. 87

Sanmartí, N. (2008). *Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Grao.

Santana (1993). "La fábula como instrumento didáctico". *El Giniguada* (4-5): 61– 70.

Solé y Teberosky (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.

Madrid, España

Todorov (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta. Barcelona, España.

Torr (2005). *Language development in early childhood*. In A. Talay-Ongan, &

E.A. Ap (Eds.), *Child development and teaching young children* (pp.79 – 97). Southbark

Victoria: Thomson Social Science Press.

Torres y Barrios (2005). *Didáctica de la lengua materna*.

Tough (1987). *La lengua oral en la escuela*. Madrid: Visor libros. MEC. Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16315/1/TFG-L%20995.pdf>

Vargas & Arbeláez, (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de*

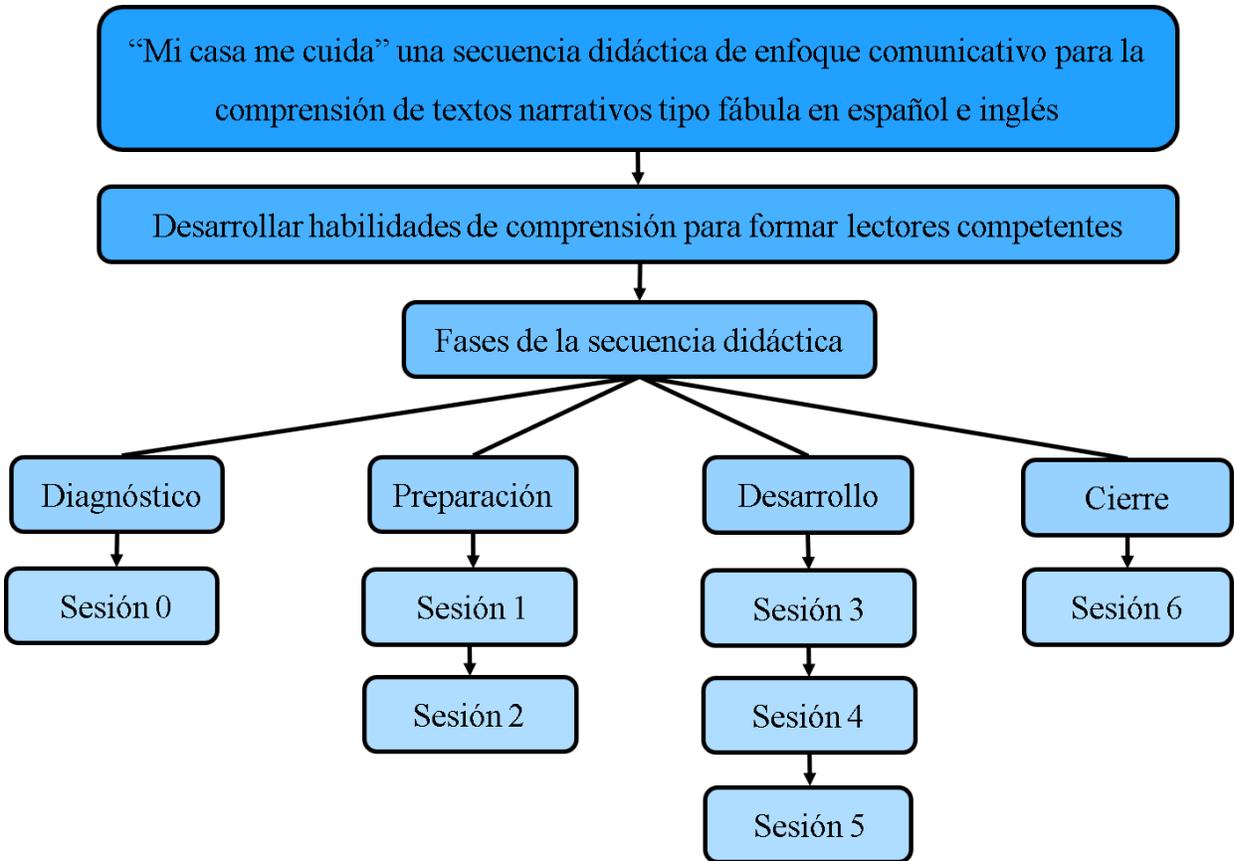
Ciencias Humanas, 28. Consultado el 17 de marzo de 2002 en:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>

Zabala (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: GRAÓ.

8. Anexos

Anexo 1: Mapa del proceso de implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”



Anexo 2: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo “Mi casa me cuida”

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

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Nombre de la asignatura: humanidades, lengua castellana e idioma extranjero,

inglés **Nombre de las docentes:** Amanda Lucía Cárdenas y Mailing Sofía Martínez

Cabezas **Grados:** 2do y aula multigrado

Número de sesiones: 6

Número de clases: 10

TAREA INTEGRADORA: “Desarrollar habilidades de comprensión para formar lectores competentes”
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> •El texto narrativo (la fábula) •Estructura del texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> Estado inicial Fuerza de transformación Estado final •Plano de la narración: narrador y autor de la fábula •Plano del relato: cómo empieza y cómo termina la historia •Plano de la historia: personajes, tiempo y espacio en el que se desarrolla la historia <p style="text-align: center;">CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> •Inferencia, pronunciación y deletreo correcto de los nombres de los animales de la granja y su depredador en español e inglés •Presentación de la fábula “The three little pigs” •Identificación del autor de la fábula •Distinción de la voz del narrador •Reconocimiento y descripción de los personajes

- Socialización y lectura de la fábula en inglés “The three Little pigs”
- Reconocimiento de las acciones que realizan los personajes
- Socialización de videos de las fábulas “The three little pigs” y “The ugly duckling”
- Presentación de la fábula “The hare and the tortoise” en español e inglés
- Reconstrucción de la fábula “The hare and the tortoise” en español e inglés
- Selección de un personaje que se desee representar de la fábula “The hare and the tortoise”
- Dramatización de la nueva versión de la fábula “The hare and the tortoise” con su respectivo guion en inglés
- Construcción de una nueva fábula en la que se incluyen los personajes de todas las fábulas vistas, selección del tiempo y espacio en el que se desarrollará y del tipo de narrador que tendrá

CONTENIDOS ACTITUDINAL

- Prestar atención a la explicación brindada por las docentes
- Participar de manera activa en las diferentes actividades propuestas
- Reflexionar alrededor de las consecuencias que trae consigo una mala acción
- Trabajar de forma colaborativa con los compañeros
- Interiorizar la moraleja de cada fábula
- Reconocer la importancia de una buena comprensión de lectura en el ámbito académico

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar las competencias de comprensión de textos narrativos, tipo cuento, en inglés, en estudiantes del grado 2A del Centro Educativo La Carbonera y Aula Multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, sede José Acevedo y Gómez, a través de la identificación del plano de la narración, el plano de la historia y el plano del relato.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los elementos de la narración en fábulas en español e inglés.
- Identificar los elementos del plano del relato como la estructura del cuento y los signos de demarcación.
- Caracterizar los personajes, sus acciones, los espacios y demás elementos del plano de la historia.
- Determinar el narrador y otros componentes del plano de la narración.
- Diferenciar el autor del narrador en la fábula.

FASE DE DIAGNÓSTICO

SESIÓN 0 – Lectura del cuento “Caperucita Roja” en español e inglés

Objetivo: determinar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes antes de implementar la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

- ✓ Socialización cuento corto “Caperucita Roja” en español e inglés
- ✓ Reconocimiento de los personajes del cuento, su autor y el narrador
- ✓ Preguntas y respuestas sobre el cuento
- ✓ Cada estudiante escoge una escena para dibujar
- ✓ Entrega y revisión del trabajo

□ En esta sesión se trabajará con un texto narrativo tipo fábula (Caperucita roja) en español e inglés con el fin de realizar preguntas acerca de la estructura, el autor, los personajes, el narrador, el tiempo y espacio en el que se desarrolla la historia y algunas otras cuestiones para supervisar el nivel de comprensión de lectura que tienen los estudiantes además de los conocimientos que poseen en inglés como lengua extranjera. Algunas de las preguntas que se harán alrededor de la fábula trabajada son:

1. ¿Qué personajes logras identificar en la historia?
2. ¿En qué lugar crees que se desarrolla la historia de Caperucita Roja?
3. ¿Quién narra el cuento?
4. ¿Qué tipo de narrador es?
5. ¿Quién habla cuándo en la historia se dice “por qué tienes esas orejas tan grandes”?
6. ¿Quién habla cuándo en la historia se dice “para oírte mejor”?

MATERIALES:

- ✓ Copias del cuento en español e inglés
- ✓ Imágenes sobre el cuento
- ✓ Hojas de resma
- ✓ Colores

FASE DE PREPARACIÓN**SESIÓN 1** – Presentación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

Objetivo: dar a conocer a los estudiantes la secuencia didáctica que se trabajará con ellos durante seis sesiones, establecer el contrato didáctico e iniciar con el proceso de comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

- ✓ Socialización de la secuencia didáctica (concepto, objetivos)
- ✓ Se establece el contrato didáctico
- ✓ Reconocimiento de los animales que se encuentran en el aula (nombres, clasificación y características)
- ✓ Socialización del cuento “Lobo” - Douzou Olivier
- ✓ Cada estudiante escoge un animal para dibujarlo y representar con él un personaje de una historia que conozca
- ✓ Lectura de fragmento de Caperucita Roja
- ✓ Sopa de letras

□ Para el desarrollo de esta clase se les socializará a los estudiantes la secuencia didáctica que se planea implementar, se nombrará un monitor y se establecerá el contrato didáctico. Del mismo modo se indagará un poco acerca de los conocimientos previos que poseen los estudiantes acerca de los animales de granja y sus nombres tanto en español como en inglés, lo cual se hará a partir de algunas imágenes que se pondrán en el tablero para que

todos tengan la oportunidad de observarlas.

Por otro lado, se motivará a los estudiantes para que relacionen animales de granja con historias que ellos conozcan y puedan representar gráficamente, posteriormente se realizará la lectura de un cuento llamado “Lobo” que será acompañado con imágenes de cada escena.

Finalmente, se leerá un fragmento de “Caperucita roja”, que es un texto narrativo tipo fábula que ellos ya han escuchado y se realizarán preguntas al respecto.

EVALUACIÓN

□ Se realizarán preguntas acerca de todo lo visto durante la sesión, además se pretende identificar qué tipo de emociones se suscitaron en los estudiantes con estas actividades, también se desea conocer cómo les pareció la participación de sus compañeros y las estrategias que las docentes implementan a lo largo de la clase.

MATERIALES:

- ✓ Cartulina en pliego para contrato didáctico
- ✓ Marcadores
- ✓ Tarjetas para escribir normas para el contrato didáctico
- ✓ Dibujos para acompañar el contrato didáctico
- ✓ Imágenes de animales de la granja
- ✓ Copia con el cuento “Lobo”
- ✓ Imágenes para acompañar el cuento
- ✓ Copia con fragmento de fábula “Caperucita roja”
- ✓ Hojas de resma
- ✓ Colores
- ✓ Copias con sopas de letras

FARM’S ANIMALS

E	R	Z	R	A	P	I	G	U	J	F	Q	F	A
W	O	L	F	O	L	U	G	E	L	Z	S	U	M
X	E	Y	G	T	E	Y	J	U	U	S	I	E	G
C	V	Q	I	L	C	H	U	E	Y	Q	E	A	Q
O	D	K	U	R	O	O	S	T	E	R	Z	D	T
T	Y	S	H	E	N	C	T	V	I	T	S	O	F

SESIÓN 2 – Caracterización del lobo en español e inglés

Objetivo: identificar características físicas y actitudinales (español e inglés) del primer personaje que se presentará de la historia principal y recuento de saberes previos acerca del personaje en mención.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Retroalimentación sesión 1 – repaso de los nombres de los animales en español e inglés

Descripción de características físicas y actitudinales del lobo (español e inglés)

Se lleva el lobo impreso de un tamaño mediano, en forma de rompecabezas para que los estudiantes lo armen y lo peguen con cinta en el tablero, así mismo, se llevan unas tarjetas en blanco para que ellos coloquen allí las características (estarán algunas en el tablero para aquellos estudiantes que no saben escribir bien) que consideran posee el lobo y se pegan alrededor de este.

NOTA: A partir de esta sesión se empiezan a presentar algunas palabras (características del lobo) tanto en español como en inglés.

Cuestionario escrito acerca de diferentes aspectos de la vida del lobo

Se retroalimentará la sesión N°1 a través del repaso de los nombres de los animales de la granja tanto en español como en inglés, se hará énfasis en el depredador de estos animales que es el

lobo, del cual también se contó una historia en la sesión anterior, se identificarán las características físicas y actitudinales del lobo, se escribirán en español e inglés para que los estudiantes vayan relacionándose con algunas palabras. Los estudiantes armarán un rompecabezas del lobo y ellos mismos escribirán a su alrededor sus características físicas y actitudinales en inglés, de acuerdo con lo que se les ha enseñado previamente.

EVALUACIÓN

Los estudiantes resolverán en parejas un cuestionario acerca de la vida del lobo, sus características físicas y actitudinales y contarán desde su perspectiva, cómo se han sentido en este nuevo proceso que recién comienzan y qué tal les ha parecido cada actividad presentada por las docentes.

MATERIALES

Rompecabezas del lobo
Copias con cuestionario
Hojas de resma
Colores



FASE DE DESARROLLO

SESIÓN 3 – Presentación texto principal “The three Little pigs”

Objetivo: presentación de la historia principal, identificación del plano del relato, plano de la historia y plano de la narración de este y relación de palabras o frases que dicen los personajes de la historia tanto en español como en inglés para una mejor comprensión del texto.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:**Clase N°1**

- ✓ Retroalimentación de la sesión N°2
- ✓ Lectura de la fábula “The Three Little Pigs” en español y en inglés
- ✓ Descripción de características físicas y actitudinales de los tres cerditos con dibujos de cada uno realizados por los estudiantes
- ✓ Identificación del plano del relato

Clase N°2

- ✓ Retroalimentación de la clase anterior
- ✓ Presentación de canción de los tres cerditos en inglés
- ✓ Presentación de los materiales en físico utilizados por cada cerdito (paja, madera y ladrillo)
- ✓ Identificación del plano de la historia

Clase N°3

Retroalimentación de la clase anterior

Presentación de tarjetas con diferentes escenas

Preguntas acerca de lo que cada estudiante hubiera hecho en lugar de los cerditos

Identificación del plano de la narración

Representación gráfica de la casa que para cada estudiante sería segura

Esta sesión se realizará en tres clases cada una en una jornada diferente, se retroalimentarán las sesiones anteriores y se presentará la historia principal en español e inglés (The three Little pigs). Se presentarán los materiales reales en físico con los que los cerditos construyeron sus casas y se pedirá a los estudiantes que dibujen diferentes escenas de la historia con el fin de identificar las características físicas y actitudinales de cada personaje tanto en español como en inglés. Al finalizar esta sesión los estudiantes habrán identificado el plano de la historia, del relato y de la narración del texto narrativo tipo fábula “The three Little pigs”

EVALUACIÓN

Se observará la participación de cada estudiante en los diferentes momentos de las clases, se determinará si es acertado mostrar a los estudiantes materiales reales mencionados en la fábula con el fin de que asimilen de una mejor manera sus nombres tanto en español como en inglés, además se realizarán preguntas para retroalimentar cada clase correspondiente a la sesión 3 y acerca de cómo se han sentido durante el desarrollo de cada una, así como lo que creen han aprendido desde que inició la implementación.

MATERIALES:

Copias de la fábula “The three Little pigs”

Dibujos realizados por los estudiantes

TV como medio a través del cual se presentan los videos

Paja, madera y ladrillo

Imágenes impresas de diferentes escenas de la fábula

Hojas de resma

Colores





SESIÓN 4 – Presentación del segundo texto narrativo tipo fábula en español e inglés

Objetivo: presentación de otro texto narrativo tipo fábula, reconocimiento de sus planos y relación entre palabras en español e inglés.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Retroalimentación de la sesión anterior

Presentación de la fábula “El Patito Feo/The Ugly Duckling” en español e inglés

Ejercicio con dibujo del patito feo

Preguntas acerca de quién habla en cada guion, el tiempo y el lugar en el que se desarrolla la historia

Relación de palabras en español e inglés de la fábula

□ Se retroalimentará la sesión anterior a partir del recuento de los elementos con los que es posible identificar cada uno de los planos del relato, de la narración y de la historia, así mismo, se presentará a través del televisor, la fábula “The ugly duckling” tanto en español como en inglés con sus respectivos subtítulos y se harán preguntas acerca de la voz del narrador, la voz y acciones de cada personaje, el tiempo y el espacio en el que se va desarrollando la historia, además, se realizará un ejercicio en el que se relacionarán diferentes palabras y frases en español e inglés para corroborar los aprendizajes que han adquirido los estudiantes.

EVALUACIÓN

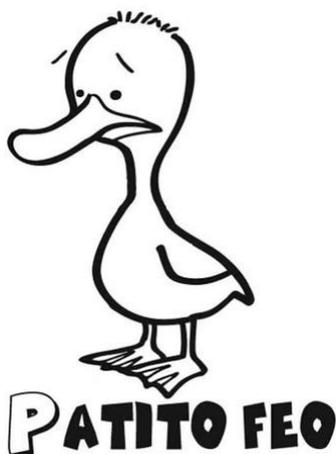
□ Se realizarán procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y reflexión encaminados a la metacognición de estudiantes y docentes, con el fin de indagar acerca del significado que ha tenido hasta el momento la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

MATERIALES

TV como medio a través del cual se presentan los videos

Dibujos del patito feo impreso en octavos de cartulina

Colores



SESIÓN 5 – Presentación de un tercer texto narrativo tipo fábula en español e inglés

Objetivo: recuento de todo lo aprendido hasta el momento con las historias presentadas, análisis de las semejanzas o diferencias que se dan entre cada una, presentación de una nueva historia y reescritura de esta para ser dramatizada. Se espera que los estudiantes den cuenta de un aprendizaje significativo alrededor del proceso que se ha adelantado con ellos.

Clase N° 1

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Retroalimentación de la sesión anterior

Ejercicio con imágenes representativas de las fábulas vistas hasta el momento

Cuadro comparativo sobre las fábulas “The Three Little Pigs” y “The Ugly Duckling”

Presentación de la canción de “La liebre y la tortuga” / “the hare and the Tortoise”

Presentación de los personajes principales de “La Liebre y la Tortuga” en físico

Elaboración de un sobre para cada personaje

Cuestionario acerca de la fábula presentada

Juego lotería

Reescritura de la fábula “La Liebre y la Tortuga”

Clase N° 2

Retroalimentación de la clase anterior

Organización de antifaces para la dramatización

Entrega del guion en inglés a cada personaje

Práctica de la dramatización

Dramatización

□ Esta sesión se realizará en dos clases partiendo de la retroalimentación de las sesiones anteriores a través del recuento de las fábulas vistas, las cuales estarán representadas con una imagen que se pegará en el tablero. Tiempo después se presentará a los estudiantes un cuadro comparativo en el que tendrán que consignar las semejanzas y diferencias en inglés entre dos fábulas ya trabajadas. Una vez realizado este ejercicio, se presentará a los

estudiantes una nueva fábula (La liebre y la tortuga) junto con los personajes principales en físico (peluches - juguetes), además de otros ejercicios basados en la fábula presentada. Por otro lado, se propondrá el juego de lotería con emociones en inglés que han sentido los personajes de todas las historias vistas hasta el momento. De la misma manera, se propondrá la reescritura de la fábula “La liebre y la tortuga” para realizar una dramatización con guiones en inglés.

La segunda clase de la sesión 5 se realizará retroalimentación de la clase anterior y se prepararán los antifaces que usarán los estudiantes que representarán los personajes de la fábula reescrita y se hará entrega de los guiones para repasarlos hasta haberlos aprendido y proceder así a dramatizar la historia reescrita.

EVALUACIÓN

□ Se realizarán procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y reflexión encaminados a la metacognición de estudiantes y docentes, con el fin de indagar acerca del significado que ha tenido hasta el momento la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”

MATERIALES

Imágenes impresas de las fábulas vistas

Cuadro comparativo impreso

TV como medio a través del cual se presentan los videos

Personajes principales de la fábula “The hare and tortoise” en físico (peluches y juguetes)

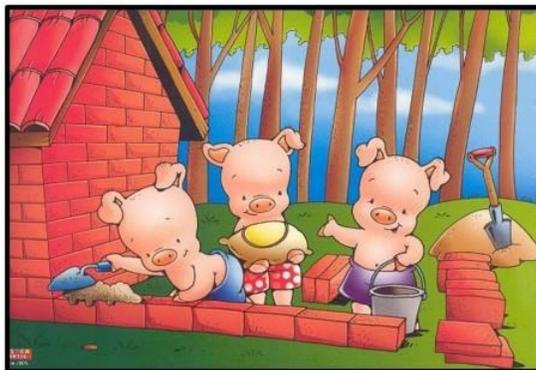
Hojas de resma estampadas con los personajes de la fábula presentada en la clase

Copias con cuestionario

Tablas de lotería sobre emociones

Hojas de resma

Antifaces de cartulina



	
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS

FASE DE CIERRE – EVALUACIÓN

SESIÓN 6 – Construcción de una nueva fábula con todos los personajes vistos

Objetivo: fomentar el trabajo grupal a partir de la participación de todos en la escritura de un nuevo cuento considerando los distintos aspectos de los planos del relato, de la narración y de la historia que se han trabajado.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

- ✓ Retroalimentación de la clase anterior
- ✓ Recuento de los planos del relato, de la narración y de la historia
- ✓ Reescritura de los personajes de todas las fábulas vistas y asignación de nombres
- ✓ Selección de un espacio, estado del tiempo y un personaje principal
- ✓ Escritura de un nuevo cuento con todos los aspectos mencionados anteriormente
- ✓ Elaboración de preguntas tipo ICFES basadas en el cuento construido

□ Se retroalimentarán todas las sesiones anteriores y se intentará indagar acerca de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”. Así mismo se tendrán en cuenta los aspectos más importantes en lo que respecta a los planos del relato, de la historia y de la narración con el fin de construir junto con los estudiantes un nuevo texto narrativo tipo fábula.

EVALUACIÓN

□ Se realizarán procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y reflexión encaminados a la metacognición de estudiantes y docentes, con el fin de indagar acerca del significado que ha tenido hasta el momento la implementación de la secuencia didáctica “Mi casa me cuida”. Por otro lado, se construirá un nuevo texto narrativo tipo fábula con los personajes de todas las historias vistas y se elaborará con los estudiantes un cuestionario tipo ICFES acerca de esta.

MATERIALES:

- ✓ Hojas de resma

Anexo 3: Fábulas trabajadas durante toda la implementación en español e inglés

FÁBULA N°1

CAPERUCITA ROJA

Había una vez una niña llamada caperucita roja.

Su madre la mandó para que llevara una cesta a casa de su abuelita que estaba enferma, la cesta llevaba dulces y pasteles.

Caperucita salió de su casa como siempre, con sus dos trenzas y su caperuza roja.

Ella iba cantando una canción, pasó por un bosque y vio unas flores preciosas y se paró a olerlas. Entonces se acercó un lobo y le dijo que por el camino que va era el más largo y Caperucita se fue por el otro camino, mientras el lobo iba a casa de su abuelita por el camino más corto y llegó antes que Caperucita. Entró en la casa y metió a la abuela en el armario y el lobo se vistió con el camisón de la abuela.

Entró caperucita y vio a la abuela un poco rara y le pregunto:

-¿Por qué tienes esas orejas tan grandes?

-Y le contesto para oírte mejor.

-¿Por qué tienes esos ojos tan grandes?

-Y le contesto para verte mejor.

-¿Por qué tienes esa nariz tan grande?

-Y le contesto para olerte mejor.

-¿Por qué tienes esa boca tan grande?

-Y le contesto para comerte mejor.

Y de pronto entró el leñador y mató al lobo y sacó a la abuelita del armario y fueron felices y comieron perdices.

LITTLE RED RIDING HOOD

Once upon a time, there was a girl called Little Red Riding Hood. Her mother asked her to visit her grandmother because she was sick. She took a basket of candies and cakes with her. Little Red Riding Hood left her home. She left her house as usual wearing a red hood and two braids in her hair. She was singing a song, went through a forest, saw beautiful flowers, and stopped to smell the flowers. All of a sudden, a wolf approached her and told her to take

another path to visit her grandmother because it took more time to arrive at her granny's house. So, Little Red Riding Hood decided to go in a different direction. At the same time, the Wolf took a shorter route to arrive before Little Red Riding Hood. He came faster than Red Riding Hood and had her grandma locked in a wardrobe. Then, he put on the grandmother's nightgown. When Little Red Riding Hood came into her granny's house, she saw that her grandma looked a little bit strange. Little Red Riding Hood asked her:

-Goodness,

-What big ears you have!

-The better to hear you with responds the wolf

-What big eyes you have!

-The better to see you with responds the wolf

-And what a big nose you have

-the better to smell you with responds the wolf

-and what a big mouth you have

-The better to eat you with! responds the wolf

Suddenly, a lumberjack came to the rescue and killed the wolf with his axe. He got Little Red Riding Hood out of the wardrobe. They lived happily ever after

FÁBULA N°2

LOS TRES CERDITOS

Había una vez tres cerditos que eran hermanos, y se fueron por el mundo a buscar fortuna. A los tres cerditos les gustaba la música y cada uno de ellos tocaba un instrumento. El más pequeño tocaba la flauta, el mediano el violín y el mayor tocaba el piano...

Su vida podría ser tranquila y feliz, de no ser por el lobo feroz, que siempre que tenía hambre intentaba comérselos.

- Construiremos una casa, así podremos meternos dentro cuando venga el lobo y estaremos a salvo de sus fauces. - dijo el mayor de ellos.

A los otros dos les pareció una buena idea, y se pusieron manos a la obra, cada uno construyendo su casita.

- La mía será de paja - dijo el más pequeño-, la paja es blanda y se puede sujetar con facilidad . Terminaré muy pronto y podré ir a jugar.

El hermano mediano decidió que su casa sería de madera:

- Puedo encontrar un montón de madera por los alrededores, - explicó a sus hermanos,

- Construiré mi casa en un santiamén con todos estos troncos y me iré también a jugar. El mayor decidió construir su casa con ladrillos.

- Aunque me cueste mucho esfuerzo, será muy fuerte y resistente, y dentro estaré a salvo del lobo. Le pondré una chimenea para asar las bellotas y hacer caldo de zanahorias.

Cuando las tres casitas estuvieron terminadas, los cerditos cantaban y bailaban en la puerta, felices por haber acabado con el problema:

-¡No nos comerá el Lobo Feroz! - ¡En casa no puede entrar el Lobo

Feroz! De detrás de un árbol grande surgió el lobo, rugiendo de hambre y gritando:

- Cerditos, ¡me los voy a comer!

Cada uno se escondió en su casa, pensando que estaban a salvo, pero el Lobo Feroz se encaminó a la casita de paja del hermano pequeño y en la puerta aulló:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré!

Y sopló con todas sus fuerzas: sopló y sopló y la casita de paja se vino abajo. El cerdito pequeño corrió lo más rápido que pudo y entró en la casa de madera del hermano mediano.

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz! - ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz! - cantaban desde dentro los cerditos.

De nuevo el Lobo, más enfurecido que antes al sentirse engañado, se colocó delante de la puerta y comenzó a soplar y soplar gruñendo:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré!

La madera crujió, y las paredes cayeron y los dos cerditos corrieron a refugiarse en la casa de ladrillo del mayor.

-¡No nos comerá el Lobo Feroz! - Cantaban los cerditos.

El lobo estaba realmente enfadado y hambriento, y ahora deseaba comerse a los Tres Cerditos más que nunca, y frente a la puerta bramó:

- ¡Soplaré y soplaré y la puerta derribaré!

Y se puso a soplar tan fuerte como el viento de invierno Sopló y sopló, pero la casita de ladrillos era muy resistente y no conseguía su propósito.

Decidió trepar por la pared y entrar por la chimenea. Se deslizó hacia abajo... Y cayó en

el caldero donde el cerdito mayor estaba hirviendo sopa de nabos.

Escaldado y con el estómago vacío salió huyendo hacia el lago Los cerditos no le volvieron a ver.

El mayor de ellos regañó a los otros dos por haber sido tan perezosos y poner en peligro sus propias vidas, y si algún día vais por el bosque y veis tres cerdos, sabréis que son los Tres Cerditos porque les gusta cantar:

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz! - ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz!

FIN

THE THREE LITTLE PIGS

Once upon a time there were three little pigs and the time came for them to seek their fortunes and built their houses. The first little pig built himself a house of straw, the middle brother decided to build a house of sticks, it wasn't either a very strong house, but the third pig, the oldest, decided to build a house of bricks, he did not mind hard work because he wanted a strong house, because he knew that in the woods nearby there was a wolf who liked catch little pigs and eat them up. When the three houses where finished, the three little pigs were happy dancing and singing -- "Who is scared of furious wolf, furious wolf, furious wolf?, "who is scared of furious wolf...?" Just as the first little pig reached his door, out of the woods popped a big bad wolf. The little pig squealed with fright and slammed the door. -- "Little pig, little pig, let me come in!" cried the wolf -- "Not by the hair of my chinny -- chin- chin!" -- said the little pig -- "then I'll huff and I'll puff and I'll blow your house in!" -- roared the wolf. And he blew the little straw

house. Away raced the little pig to his brother's house of sticks. The wolf was really angry, so went behind the youngest pig until the house of sticks, where the pigs where singing - "Who is scared of furious wolf, furious wolf, furious wolf?, who is scared of furious wolf...?" - Suddenly the wolf roared -- "Open the door, Let me come in!" -- " "No, we won't!" -- said the pigs. "then I

'll huff and I'll puff and I'll blow down your house!" -- roared the wolf. And he blew down the little house of sticks. The two little pigs raced away to his big brother's house of bricks and started to sign - " "Who is scared of furious wolf, furious wolf, furious wolf?, "who is scared of

furious wolf...?" This made the big wolf perfectly furious -- "open the door little pigs!, let me come in! " -- "no we wont´t" -- "then I´ll huff and I´ll puff and I´ll blow down your house!" -- But he couldn´t blow down that little house of bricks. He decided to climb and get in through the chimney. So he climbed, jumped down and fell right into a kettle of boiling water! He sprang straight up the chimney again and raced away into the woods. The three little pigs never saw him again, and spent their time in the strong brick house dancing and singing -- "Who is scared of furious wolf, furious wolf, furious wolf?, "Who is scared of furious wolf? furious wolf !".

THE END

FÁBULA N°3

EL PATITO FEO

Mamá Pato vivía en una granja, en su nido, ella tenía cinco huevos pequeños y un huevo grande. Un día, los cinco pequeños huevos comenzaron a romperse.

Tock, tock, tock! Salieron cinco lindos patitos amarillos. Entonces el huevo grande comenzó a romperse. ¡Bang Bang Bang! Un gran patito feo salió de allí. "Eso es extraño", pensó mamá pato.

Nadie quería jugar con él. -"Vete", dijeron sus hermanos y hermanas. '¡Eres feo!' El patito feo estaba triste. Entonces fue a buscar nuevos amigos.

"¡Vete!", Dijo el

cerdo. "¡Vete!", Dijo

la oveja. "¡Vete!",

Dijo la vaca. "¡Vete!",

Dijo el caballo.

Nadie quería ser su amigo. El patito feo comenzó a enfriarse. ¡Empezó a nevar!

Encontró un granero vacío y vivía allí. Estaba frío, triste y solo. Entonces llegó la primavera. El patito feo salió del granero y volvió al estanque. Él estaba muy sediento y metió el pico en el agua. ¡Vio un hermoso pájaro blanco! -"¡Guau!", Dijo. -'Quién es ¿ese?'

- "Eres tú", dijo otro hermoso pájaro blanco.

- '¿Yo? Pero soy un patito feo ".

- 'Ya no. Eres un cisne hermoso, como yo. ¿Quieres ser mi amigo?'

- "Sí", sonrió.

Todos los otros animales vieron como los dos cisnes se iban volando, amigos para siempre.

FIN

THE UGLY DUCKLING

Mummy Duck lived on a farm. In her nest, she had five little eggs and one big egg. One day, the five little eggs started to crack.

Tap, tap, tap! Five pretty, yellow baby ducklings came out.

Then the big egg started to crack. Bang, bang, bang! One big, ugly duckling came out. -

That's strange, -thought Mummy Duck.

Nobody wanted to play with him. -Go away, -said his brothers and sisters. -You're ugly! The ugly duckling was sad. So he went to find some new friends.

-Go away! -said the pig.

-Go away! -said the sheep.

-Go away! -said the cow.

-Go away! -said the horse.

No one wanted to be his friend. It started to get cold. It started to snow! The ugly duckling found an empty barn and lived there. He was cold, sad and alone.

Then spring came. The ugly duckling left the barn and went back to the pond. He was very thirsty and put his beak into the water. He saw a beautiful, white bird! Wow! -he said. - Who's that?'

-It's you, - said another beautiful, white bird.

-Me? But I'm an ugly duckling.

-Not any more. You're a beautiful swan, like me. Do you want to be my friend?'

-Yes, - he smiled.

All the other animals watched as the two swans flew away, friends forever.

THE END

FÁBULA N°4

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

En el mundo de los animales vivía una liebre muy orgullosa, porque ante todos decía que era

la más veloz.

Por eso, constantemente se reía de la lenta tortuga.

- ¡Miren la tortuga! ¡Eh, tortuga, no corras tanto que te vas a cansar de ir tan de prisa! - decía la liebre **riéndose** de la tortuga.

Un día, conversando entre ellas, a la tortuga se le ocurrió de pronto hacerle una rara apuesta a la liebre.

- Estoy segura de poder ganarte una **carrera** - le dijo.

- ¿A mí? -preguntó, asombrada, la liebre.

- Pues sí, a ti. Pongamos nuestra apuesta en aquella piedra y veamos quién gana la carrera.

La liebre, muy divertida, aceptó. Todos los animales se reunieron para presenciar la carrera. Se señaló cuál iba a ser el camino y la llegada. Una vez estuvo listo, comenzó la carrera entre grandes aplausos.

Confiada en su ligereza, la liebre dejó partir a la tortuga y se quedó remoloneando. ¡Vaya si le **sobraba el tiempo** para ganarle a tan lerda criatura!

Luego, empezó a correr, corría veloz como el viento mientras la tortuga iba despacio, pero, eso sí, sin parar. Enseguida, la liebre se adelantó muchísimo. Se detuvo al lado del camino y se sentó a descansar.

Cuando la tortuga pasó por su lado, la liebre aprovechó para burlarse de ella una vez más. Le dejó ventaja y nuevamente emprendió su veloz marcha. Varias veces repitió lo mismo, pero, a pesar de sus risas, la tortuga siguió caminando sin detenerse.

Confiada en su velocidad, la liebre se tumbó bajo un árbol y ahí se quedó **dormida**. Mientras tanto, pasito a pasito, y tan ligero como pudo, la tortuga siguió su camino hasta llegar a la meta. Cuando la liebre se despertó, corrió con todas sus fuerzas, pero ya era **demasiado tarde**, la tortuga había ganado la carrera.

Aquel día fue muy triste para la liebre y aprendió una lección que no olvidaría jamás: No hay que burlarse jamás de los demás.

Moraleja: no se debe uno burlar de los demás, ni presumir o ser vanidoso.

FIN

THE HARE AND THE TORTOISE – SONG

Once there was a very very speedy

hare Once there was a very very

speedy hare

He would brag from near and far That he was faster than a
car Oh yes, one time there was a very speedy hare

The plucky tortoise said to Hare, "Let's have a
race," The plucky tortoise said to Hare, "Let's have
a race," "If you're so fast in running shoes,
Then there's no way that you can lose,"
Oh yes, the tortoise said to Hare "Let's have a race"

Fast and slow, fast and slow!
Who will win? Let's watch them
go! Down the road, around the
tree!
Who will win? Just wait and see!

All the animals came down to see them
run All the animals came down to see
them run With a bell the race began
And fast away the quick hare ran
Oh yes, the animals came down to see them run

The lagging tortoise very slowly crawled
along The lagging tortoise very slowly
crawled along Since the hare so quickly sped,

He had by now run far ahead
Oh yes, the tortoise very slowly crawled along
Fast and slow, fast and slow!
Who will win? Let's watch them
go! Down the road, around the

tree!

Who will win? Just wait and see!

The speedy hare felt very sure that he would
win The speedy hare felt very sure that he
would win Since he thought he couldn't lose,
He laid right down to take a snooze
Oh yes, the hare felt very sure that he would win

The little tortoise kept on inching down the
road The little tortoise kept on inching down
the road He passed by the sleeping hare,
Who kept on snoring, unaware
Oh yes, the tortoise kept on inching down the road

Fast and slow, fast and slow!
Who will win? Let's watch them
go! Down the road, around the
tree!
Who will win? Just wait and see!

Determined Tortoise nearly reached the finish
line Determined Tortoise nearly reached the
finish line The sleepy hare woke up and ran
As fast as speedy quick hares can
Oh yes, the tortoise nearly reached the finish line

Yes it's true that slow and steady wins the
race Yes it's true that slow and steady wins
the race Oh yes the hare was very fast
But even so, he came in last

Oh yes it's true that slow and steady wins the race

Who's going to win the race, the speedy hare, or the slow tortoise? Have fun singing along with this classic story! (Alt title: The Hare and the Tortoise)

https://www.youtube.com/c/Cocomelon?sub_confirmation=1

<https://youtu.be/WF8iaqRqI60>

FÁBULA N°5 (REESCRITA POR ESTUDIANTES)

THE HARE AND TORTOISE

-Once upon a time in a distant forest, there was a hare named Alejandro and a turtle named David. David told Alejandro: - Let's have a race, I'm going to beat you. Alejandro began to laugh and said: -I accept your challenge, but I will beat you because you are very slow. Then, the race began but Alejandro stopped to eat carrots and fell asleep and that's why David beat him and said: -Father David, I beat you and I will give you a lesson out of this, never be a lazy being relaxed or confident. Don't make fun of others and never stop.

Anexo 4: Cuestionarios trabajados en algunas clases

CUESTIONARIO N°1

CUESTIONARIO SOBRE EL LOBO

1. ¿Cómo es físicamente un lobo?

2. ¿Dónde viven los lobos?

3. ¿Qué alimentos consumen los lobos?

4. ¿Cómo se comporta el lobo?

5. Si te encuentras un lobo ¿Qué debes hacer para estar a salvo?

CUESTIONARIO N°2

CUESTIONARIO SOBRE LA LIEBRE Y LA TORTUGA

1. ¿Quiénes están compitiendo?

2. ¿Cuáles son los personajes que aparecen en la historia?

3. ¿Cuáles son las características físicas de cada personaje?

4. ¿Qué sucede al final de la historia?

5. ¿Qué enseñanza te deja esta fábula?

Anexo 5: Valoración inicial**VALORACIÓN INICIAL**

1. ¿Quién escribió el cuento?
 - A) Charles Perrault
 - B) Esopo
 - C) La Fontaine
 - D) Los Hermanos Grimm

2. ¿Quién cuenta la historia?
 - A) Vecino
 - B) Testigo
 - C) Protagonista
 - D) La mamá de Caperucita

3. ¿Cuál es la intención que tiene el autor cuando escribe la fábula?
 - A) Enseñar a ser sociable
 - B) Dejar una enseñanza sobre la importancia de hacer de la enemistad
 - C) Dejar una moraleja acerca de que no se puede confiar en desconocidos
 - D) Hablar sobre las maravillas del bosque

4. ¿Para quién está escrito este cuento?
 - A) Para los lobos
 - B) Para las mamás
 - C) Para los niños
 - D) Para los ancianos

5. ¿Cómo inicia el cuento?
 - A) Hace muchísimos años
 - B) Érase una vez
 - C) Había una vez

D) En un pueblo lejano

6. ¿Por qué el lobo estaba tan entusiasmado al indicarle el camino a Caperucita?

A) **Porque así podría desarrollar el plan para comérsela**

B) Porque quería prepararle una sorpresa

C) Porque quería visitar antes que ella a la abuelita

D) Porque quería hacerle una broma

7. ¿Por qué Caperucita empezó a preguntarle al lobo disfrazado de la abuelita: **¿Por qué tienes esos ojos tan grandes? ¿por qué tienes esa nariz tan grande? ¿por qué tienes esa boca tan grande?-**?

A) Porque le gustaba molestarla

B) **Porque la veía un poco extraña**

C) Porque pensaba que se había operado la nariz

D) Porque no le permitía acercarse

8. ¿En qué lugar se encontraba Caperucita al inicio del cuento?

A) Jugando en el bosque

B) En casa de su abuela

C) **En su casa con su madre**

D) En la cocina

9. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

A) El lobo y sus amigos

B) El oso, las mariposas y la abuelita

C) La mamá y la abuelita

D) **Caperucita, el lobo, la abuela, la mamá, el leñador**

10. En la parte del cuento que se indica a continuación: **“Entró en la casa y metió a la abuela en el armario y el lobo se vistió con el camisón de la abuela”**; las palabras

resaltadas significan que el narrador:

- A) Es el leñador.
- B) **Es un testigo**
- C) Es la abuelita
- D) Es el lobo

11. ¿En qué momento indica la historia que ésta inició en el día o en la noche?

- A) **Ella iba cantando una canción, pasó por un bosque y vio unas flores preciosas y se paró a olerlas, así que estaba de día**
- B) Caperucita ve las estrellas en el cielo y por ello está de noche
- C) Caperucita ve el sol apenas saliendo, por lo que está amaneciendo
- D) La mamá de Caperucita le leyó un cuento para dormir, por lo que se indica que estaba de noche

12. ¿Cuál era la preocupación que tenía Caperucita frente al Lobo?

- A) Que no la aceptara como amiga
- B) Que se llevara a su mamá
- C) Que no jugara con ella
- D) **Que se las comiera a ella y a la abuelita**

13. ¿Cómo reacciona Caperucita cuándo el Lobo vestido de abuelita le dijo que sus grandes dientes eran para comerla mejor?

- A) Se echa a reír
- B) No le cree
- C) **Se asustó, gritó y corrió por su vida**
- D) Se pone a llorar

14. ¿Cómo se comportaba el Lobo cuando Caperucita le hacía preguntas acerca de su apariencia?

- A) Era grosero

- B) **Trataba de convencerla de que él era su abuelita**
- C) No le respondía
- D) Le dijo que era un juego
15. En el cuento qué personaje dice la frase resaltada: **-No te apartes del camino y no hables con desconocidos, vete directo a la casa de tu abuelita:**
- A) El lobo
- B) Caperucita
- C) La abuelita
- D) **La mamá**
16. ¿En qué momento Caperucita empezó a sospechar del lobo?
- A) **Cuando le vio el rostro y le empezó a hacer preguntas acerca de su apariencia**
- B) Cuando fue muy grosero con ella
- C) Cuando el camisón de la abuela le quedaba apretado
- D) Cuando vio que no cabía en la cama
17. El siguiente párrafo **-Entonces se acercó un lobo y le dijo que por el camino que va era el más largo y Caperucita se fue por el otro camino-** nos quiere decir que
- A) El lobo tenía buenas intenciones
- B) Caperucita estaba distraída
- C) **Caperucita habló y confió en un extraño**
- D) El lobo quería robarle la canasta con panes y pasteles a Caperucita
18. ¿Cómo termina la historia?
- A) El lobo se comió a Caperucita y fue feliz para siempre
- B) **Entró el leñador, mató al lobo, sacó a la abuelita del armario; fueron felices y comieron perdices**
- C) La madre de Caperucita llegó a salvarla
- D) La abuela salvó a Caperucita

19. ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuvo Caperucita al final del cuento?

- A) A obedecer a su mamá, no hablar ni confiar en extraños
- B) A ser sociable
- C) A no seguir los consejos de su mamá
- D) A jugar con el lobo

20. ¿Cuál fue la razón por la cual Caperucita siguió el consejo del Lobo?

- A) Porque quería jugar con el lobo
- B) Porque era una niña ingenua y desobediente
- C) Porque el leñador también le dijo lo mismo que el lobo
- D) Porque quería compartir lo que llevaba en su canasta con el lobo

21. ¿Por qué razón el Lobo pensó que podía comerse a Caperucita?

- A) Porque llevaba una canasta con ricos productos
- B) Porque la abuela le dio permiso
- C) Porque la vio sola y vulnerable
- D) Porque la mamá del lobo le dijo que podía comérsela

Anexo 6: Valoración final**VALORACIÓN FINAL**

1. ¿Quién escribió el cuento?

- A) **Esopo**
- B) Charles Perrault
- C) La Fontaine
- D) La tortuga

2. ¿Quién cuenta la historia?

- A) Protagonista
- B) **La liebre y la tortuga**
- C) Un amigo del bosque
- D) Testigo

3. ¿Cuál es la intención que tiene el autor cuando escribe la fábula?

- A) **Dejar una moraleja acerca de que uno no se puede burlar de los demás ni creerse más que ellos**
- B) Dejar una enseñanza sobre la importancia de los deportes
- C) Dar a conocer a las personas la velocidad de las tortugas
- D) Hacerle saber a todos que las liebres son perezosas

4. ¿Para quién está escrito este cuento?

- A) Para los niños
- B) Para la gente adulta
- C) **Para todos los que disfruten leer fábulas**
- D) Para las tortugas

5. ¿Cómo inicia el cuento?

- A) Había una vez
- B) Érase una vez
- C) **Tengo patas muy largas**

D) Tortuga eres muy lenta

6. ¿Por qué la liebre estaba tan entusiasmada al competir con la tortuga?

A) Estaba seguro de que ganaría

B) Quería jugar con ella

C) Esperaba ser su amigo

D) Quería tenderle una trampa

7. ¿Por qué la liebre decidió echarse una siesta en medio de la carrera?

A) Porque tenía sueño

B) Porque consideraba que la tortuga era muy lenta

C) Por confiado

D) Porque se sentía mal

8. ¿En qué lugar se encontraban compitiendo la liebre y la tortuga?

A) En una pista de carreras

B) En la cancha de futbol

C) En un bosque

D) En la casa de la liebre

9. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

A) Caperucita, el lobo, la abuela, la mamá

B) La liebre y el conejo

C) La tortuga y el cocodrilo

D) La liebre y la tortuga

10. En la parte del cuento que se indica a continuación: **“No puedes ganarme a ninguna carrera, en la meta, te esperaré”**; las palabras resaltadas significan que el narrador:

A) Es la tortuga

B) Es la liebre

- C) Es un lobo que está cerca
- D) Está mirando la escena y la describe.
11. ¿En qué momento indica la historia que ésta inició en el día o en la noche?
- A) Cuando empieza la carrera se ve al fondo que está de día
- B) Cuando la liebre se echa una siesta se ve que estaba de noche
- C) Era de mañana porque la liebre y la tortuga estaban desayunando
- D) Ninguna de las anteriores
12. ¿Cuál era la preocupación que tenía la tortuga frente a la liebre?
- A) Que le hiciera una broma
- B) Que le ganara con trampa la carrera
- C) Que no fuera más su amigo
- D) Que llegara a la meta mucho antes que él
13. ¿Cómo reacciona la liebre cuando la tortuga llega a la meta primero que él?
- A) Se alegra por él
- B) Se enoja y se va
- C) Corre lo más rápido que puede para evitar que gane
- D) Se convierten en enemigos
14. ¿Cómo se comportó la liebre mientras estaba compitiendo con la tortuga?
- A) Corrió a su misma velocidad
- B) Se adelantó porque era más rápido y se acostó
- C) Le dio ventaja
- D) Lo engañó para ganar
15. En el cuento qué personaje dice la frase resaltada: **-Mis patas son cortas y voy ritardando, aun así, te ganaré:**
- A) La liebre

- B) Un amigo de ambos
- C) Un lobo que estaba cerca
- D) **La tortuga**

16. ¿En qué momento la tortuga empezó a sospechar que ganaría?

- A) **Cuando vio a la liebre dormida**
- B) Cuando empezó a correr muy rápido
- C) Desde el inicio de la carrera
- D) Cuando uno de sus amigos le dijo

17. El siguiente párrafo **-Tengo patas muy largas, liebre soy, muy veloz y si acaso dudabas voy acelerando-** nos quiere decir que

- A) La liebre tiene alta autoestima
- B) La tortuga cree que puede ganar
- C) **La liebre sabe que tiene todo lo que necesita para ganar**
- D) La liebre cree que sus patas son un impedimento para ganar

18. ¿Cómo termina la historia?

- A) La liebre se enoja para siempre con la tortuga
- B) **La tortuga invita a la liebre a celebrar su victoria**
- C) La tortuga hace una fiesta y no invita a la liebre
- D) Los amigos de ambos se disgustan y se dividen

19. ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuvo la liebre al final del cuento?

- A) **Que no se debe cantar victoria antes de tiempo**
- B) Que la tortuga le ganaría con toda seguridad
- C) Que siempre es bueno hacer trampa
- D) Que se puede descansar a mitad de camino

20. ¿Cuál fue la razón por la cual la tortuga invitó a celebrar a la liebre?

- A) Porque la tortuga era ingenua

- B) La tortuga no tenía motivo para ser enemigo de la liebre
- C) A la tortuga le caía mal la liebre
- D) La liebre le pidió que lo invitara a celebrar

21. ¿Por qué razón la liebre pensó que podía ganarle la carrera a la tortuga?

- A) Porque era más alta que el
- B) Porque tenía más fuerza
- C) Porque tenía patas muy largas y era muy veloz
- D) Porque la tortuga estaba enferma

Anexo 7: Portada de presentación carpetas de los estudiantes



Anexo 8: Tabla de lotería emociones

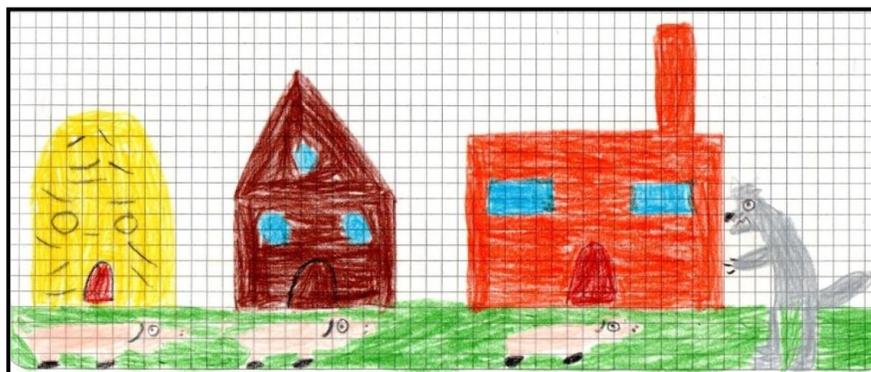
			Happiness	Fear	Tired
			Sadness	Angry	Victory

Anexo 9: Dibujos de los estudiantes

Animales de granja

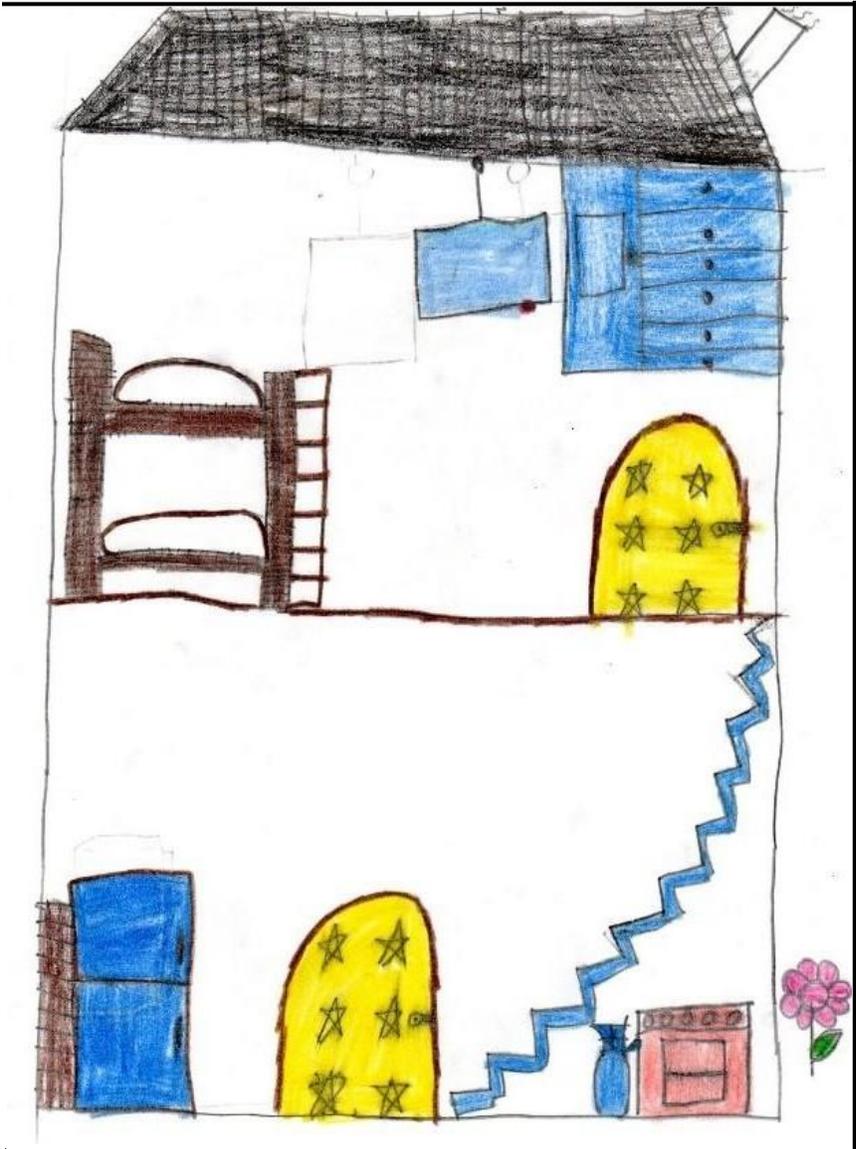


Los tres cerditos y el lobo



La casa segura





Anexo 10: Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Fecha	
SESIÓN #	
Clase N°	
Actividades propuestas	
DESARROLLO DE LA CLASE	
Conclusiones u observaciones	
Reflexión	

Anexo 11: Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**CONSENTIMIENTO****INFORMADO**

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Comprendo y reflexiono, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo fábula en inglés, en estudiantes de grado segundo del Centro Educativo la Carbonera y de aula multigrado de la institución educativa María Analía Ortiz Hormaza, Sede José Acevedo y Gómez” adelantada en el marco de la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la lengua materna y lengua inglesa, de dos docentes, una de grado 2do del Centro Educativo La Carbonera y otra de aula multigrado de la Institución Educativa María Analia Ortiz Hormaza, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos, tipo fábula en español e inglés.

Justificación de la Investigación: la apatía de los estudiantes frente a procesos de comprensión de lectura, el escaso conocimiento del inglés en el nivel primaria, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas en lo que respecta a lectura crítica e idioma

extranjero, las prácticas de enseñanza tradicionales y las pocas competencias que se desarrollan en los estudiantes por el mismo motivo. Por lo anteriormente expuesto, surge la necesidad de implementar diferentes estrategias que permitan además de contribuir con mejoras significativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, transformar las prácticas de enseñanza de las docentes alrededor de la comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés.

Procedimientos: Para la recolección de información las docentes investigadoras utilizarán grabaciones, por lo cual seleccionarán determinadas sesiones para tomar videos completos de cada una y posteriormente realizar las transcripciones de estas, material audiovisual como fotografías, diario de campo para consignar no solo el proceso sino también las reflexiones de las docentes alrededor de lo que va sucediendo con la implementación de la secuencia didáctica, esto con lo que respecta al eje cualitativo y con relación al eje cuantitativo, se hará uso de una valoración inicial y una valoración final para medir estadísticamente el progreso de los estudiantes frente a la comprensión de textos narrativos tipo cuento en español e inglés.

Beneficios: La información obtenida permitirá evidenciar las transformaciones que se dieron en las prácticas de enseñanza a partir de la implementación de la secuencia didáctica en cuanto a comprensión de textos narrativos tipo fábula en español e inglés y así determinar las estrategias más acertadas para generar impactos positivos y aprendizajes significativos al interior del aula.

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, estos se consolidaran 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 de 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 Amanda Lucía Cárdenas, al celular _____, y a Mailing Sofía Martínez Cabezas, al celular _____, Investigadoras. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en las ciudades de Pereira, Risaralda y Obando, Valle del Cauca, a los _____ días, del mes __ del año 2019.

Nombre del informante
Cédula

Firma del informante

Nombre del testigo
Cédula

Firma del testigo