

LOS TEXTOS INSTRUCTIVOS REALES Y LA LECTURA
COMPRENSIVA EN LOS ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN,
PRIMERO Y SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GALÁPAGOS

DIANA MARCELA CALA DURÁN
JULIE PAOLA GONZÁLEZ REYES
MARÍA CAMILA LÓPEZ SANTANDER

Directora:

MG. LINA MARÍA OSORIO VALDÉS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Los textos instructivos reales y la lectura comprensiva en los estudiantes de transición,
primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos

Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos para el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, para la cual se implementó un método de investigación de corte cualitativo, con un diseño investigación – acción participativa. Para la realización de esta investigación, se aplicó una prueba diagnóstica en la cual al analizar las respuestas, se logró detectar algunas falencias de comprensión lectora en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos al momento de leer un tipo de texto diferente al narrativo, en este caso, un texto instructivo.

Sumado a lo anterior, se aplicó una entrevista a los docentes sobre el concepto de lectura y los tipos de textos utilizados en el aula de clase. A partir del análisis de los datos recolectados en la prueba diagnóstica y entrevista, se diseñó una secuencia didáctica, la cual fue analizada, evaluada y reestructurada durante su aplicación, con el propósito de utilizar los textos instructivos reales para la enseñanza de un tema específico. Dentro de las conclusiones, es importante resaltar que los docentes deben manejar un concepto claro de qué es leer y los diversos tipos de textos que se pueden incluir en sus clases, además de ello, la aplicación de la secuencia didáctica tiene un mayor impacto cuando se trabaja la temática desde las necesidades e intereses de los estudiantes.

The actual instructive texts and the comprehensive reading in students of kindergarten, first and second elementary from “Institución Educativa Galápagos”

ABSTRACT:

The objective of this research was to design a didactic sequence using instructive texts focused in develop of comprehensive Reading in students of kindergarten, first and second elementary from “Institución Educativa Galápagos”, for which it was implemented a research method from cualitative line with a design Participatory Action Research. To realize this research, a diagnostic test was applied in which, after analyze the answers, it was able to detect some flaws about comprehensive reading at semantic, syntactic and pragmatic components when students read a text different to narrative genre, in this case, an instructive text.

In addition to the above, an interview was applied to teachers about reading concept and types of texts used in classroom. From the data analysis collected by diagnostic tests and interview, a didactic sequence was designed, which one was analyzed, evaluated and reframed during its enforcement, in order to take advantage of real instructive texts to teach specific themes.

Tabla de Contenido

Capítulo 1 Planteamiento de problema	3
1.1. Antecedentes	4
1.2. Problema de investigación	8
1.3. Objetivos de la investigación	11
1.3.1 Objetivo general.....	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4. Supuestos cualitativos.....	12
1.5. Justificación	12
1.6. Limitaciones y delimitaciones	15
1.7. Definición de términos	16
Capitulo 2 Marco Teórico	19
2.1.Leer	20
2.1.1. Concepto de lectura desde Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.....	22
2.1.2. Comprensión lectora	23
2.1.2.1. Categorías para el análisis de la comprensión lectora.	25
2.1.3. Competencias.	26
2.1.4. Procesos de interpretación y producción de textos.	27

2.2. Macroteorías	29
2.2.1. Constructivismo.	29
2.2.2. Aprendizaje significativo.	30
2.3. Tipología textual.	31
2.4. Escuela nueva.	34
2.5. Estrategias pedagógicas.	36
2.6. Antecedentes investigativos.	37
Capítulo 3 Metodología	42
3.1. Método de investigación	43
3.2. Población y muestra.	47
3.3. Marco contextual.	49
3.4. Instrumentos de recolección de datos.	51
3.5. Prueba piloto.	54
3.6. Aplicación de instrumentos.	55
3.7. Análisis de datos.	58
3.8. Aspectos éticos.	62
Capítulo 4 Resultados obtenidos.....	62
4.1. Presentación de resultados	63
4.2. Confiabilidad y validez.	77
4.3. Producto final: Cartilla “Lee y Comprende”.	82
Capítulo 5 Conclusiones	87

5.1. Principales hallazgos	87
5.2. Recomendaciones.	95
Lista de referencias.	97
Ápéndices.	100
Curriculum Vitae.....	129

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis de la prueba diagnóstica	58
Tabla 2. Categorías de análisis de la entrevista	59
Tabla 3. Categorías de análisis del diario de campo y la secuencia didáctica.....	61
Tabla 4. Triangulación de instrumentos con supuestos, objetivos y preguntas orientadoras de la investigación_	79

Lista de figuras

Figura 1. Lector, texto y contexto en el proceso de comprensión lectora.....	22
Figura 2. Niveles de análisis y producción de textos.....	30
Figura 3. Clasificación de tipos de textos.	33
Figura 4. Cuadro sinóptico capítulo 2.	41

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo de diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos para el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, debido a la importancia que tiene el trabajar diversos tipos de textos en las primeras edades escolares, como se señala en el siguiente subproceso de los estándares de competencias básicas de lengua castellana (1998): “Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. (MEN).

En el primer capítulo de esta investigación se presentan los antecedentes investigativos relacionados con la lectura y comprensión lectora en los primeros niveles de escolaridad, el contexto y la realidad educativa que permitieron identificar el problema objeto de estudio. Además, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales se encuentran demarcados por las limitaciones y delimitaciones que se pudieran presentar durante el estudio. En el segundo capítulo, se mencionan los diversos conceptos de lectura desde autores como Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, sumado a esto, también están las macroteorías y la explicación del modelo pedagógico que adopta la institución objeto de estudio.

En el tercer capítulo se describen los aspectos metodológicos de la investigación, el enfoque y el diseño seleccionado a partir de las características del estudio. También se describe la información relacionada con la muestra y los instrumentos de recolección de datos, y a su vez, se plantean las categorías de análisis que se tendrán en cuenta al momento de analizar los datos recolectados.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y su respectivo análisis con la información del marco teórico, en el cual se tiene en cuenta el desarrollo de la comprensión lectora desde el componente sintáctico, semántico y pragmático. También en este capítulo, se presenta la cartilla en la cual se establecen recomendaciones para los docentes y tres secuencias didácticas para la comprensión lectora a partir de los textos instructivos, narrativos y líricos.

En el quinto y último capítulo de este documento, se presentan los principales hallazgos, así como las conclusiones y recomendaciones para continuar con la aplicación de secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora desde diversas tipologías textuales. Al finalizar los cinco capítulos, se encuentran los apéndices utilizados durante el proceso de investigación y posteriormente, se presentan la lista de referencia de las fuentes citadas durante el documento.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Uno de las principales preocupaciones que se tiene hoy en día en la educación, es el nivel de lectura y comprensión lectora que los estudiantes desarrollan durante su proceso de escolaridad. A lo largo de la historia, se han realizado diversas investigaciones sobre el proceso lector. Como lo señala Ferreiro (como se citó en Carrasco, 2003) “La lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados” (p.130). Por lo anterior, se hace necesario realizar una investigación en la zona rural sobre los procesos de lectura, partiendo del contexto y las necesidades de los estudiantes.

En este capítulo se abordan los datos contextuales de la investigación realizada sobre cómo los estudiantes pueden realizar una lectura comprensiva de textos instructivos a partir de situaciones reales en el contexto rural (escuela nueva), con el fin de presentar una descripción del escenario, las circunstancias y las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación, de tal manera que permita al lector ubicarse en el tema de investigación y conocer los aspectos que lo rodean.

Inicialmente se presenta una perspectiva general de la institución educativa en la que se realizó el estudio describiendo a la Institución Educativa Galápagos ubicada en el municipio de Rionegro/ Santander, su modelo educativo y la cantidad de estudiantes que hay desde transición hasta segundo.

En un segundo momento, se aborda el planteamiento del problema, describiendo con detalle las razones por las que éste se convierte en un problema de investigación, para

luego realizar con la pregunta de investigación, resuelta a través de un exhausto ejercicio investigativo. Una vez presentada la pregunta de investigación, se plantean el objetivo general y objetivos específicos con el fin de responder a la pregunta de la investigación realizada.

En un tercer momento, se incluye la justificación en donde se argumenta la importancia del texto instructivo en los estudiantes de preescolar a segundo de la Institución Educativa Galápagos, las limitaciones y delimitaciones de la investigación, las cuales corresponden a las posibles dificultades que se puedan tener durante la investigación del problema. Finalmente el último apartado, denominado definición de términos, que permite al lector conocer los conceptos recurrentes a lo largo de la investigación.

1.1 Antecedentes

La revisión de los antecedentes del problema permite realizar una investigación amplia sobre el tema, por eso en este apartado se encuentra organizado desde lo macro del tema dentro de la investigación hasta lo micro. En un primer momento, se encuentran a nivel internacional la investigación “Propuesta del uso de textos instruccionales para promocionar la lectura en estudiantes de la primera etapa de educación básica” (León, 2010). Es una investigación cualitativa con alcance descriptivo, la cual tenía como objetivo principal proponer el uso de recetarios de cocina infantil, con el fin de promocionar la lectura en los estudiantes, en la Unidad Educativa Nacional “El Libertador”. Esto hace necesario diseñar e implementar una serie de actividades que permitan realizar el trabajo práctico desde una perspectiva de análisis de casos. Esta

investigación se realiza en bloques de trabajo que cuenta con siete etapas y finalmente dan conclusiones y recomendaciones.

Piaget (2002), habla de la objetividad (e incluso la concepción misma de los objetos como algo separado del sujeto) no es un a priori, sino algo que se logra y construye a lo largo del desarrollo. El objeto es conocido por aproximaciones sucesivas, exige una elaboración por medio del sujeto. El bebé partiría de una posición de adualismo fundamental, es incapaz de distinguir entre el mismo (y su mundo interior) y los objetos (y el mundo exterior). El conocimiento objetivo no es dado por supuesto, ni una simple copia de información presente en el exterior captada por los sentidos, sino que una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos (Flavell, 1977; p.24).

Dentro de las investigaciones realizadas, Teberosky & Sepúlveda (2008) hicieron una experiencia de intervención en los primeros cursos de primaria, teniendo en cuenta que se aplicó con niños entre 6 y 8 años. Esta intervención tuvo como finalidad la reescritura de un texto a partir de la lectura del mismo, donde la maestra en diversas actividades involucró a los estudiantes, de tal manera que ellos comprendieran y analizaran el texto leído. En esta investigación, cabe resaltar que reescribir el texto a partir de lo leído demostró que la lectura y los comentarios se proyectaron hacia la producción de un nuevo texto.

A nivel latinoamericano, Teberosky (2000) afirma que “cuando los niños piensan que un texto dice algo es porque le atribuyen intencionalidad comunicativa a lo escrito” (p.4). Es en ese sentido, que Teberosky ha realizado diversas investigaciones que han aportado

a sus teorías sobre la enseñanza de leer y escribir. Dentro de las investigaciones realizadas, Teberosky & Sepúlveda (2008) hicieron una experiencia de intervención en los primeros cursos de primaria, teniendo en cuenta que se aplicó con niños entre 6 y 8 años. Esta intervención tuvo como finalidad la reescritura de un texto a partir de la lectura del mismo, donde la maestra en diversas actividades involucró a los estudiantes, de tal manera que ellos comprendieran y analizaran el texto leído. En esta investigación, cabe resaltar que reescribir el texto a partir de lo leído demostró que la lectura y los comentarios se proyectaron hacia la producción de un nuevo texto.

De igual manera, a nivel nacional se encuentra la investigación realizada por Morales (2010) “Leer para construir”: proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom. Esta investigación tenía como objetivo sensibilizar a los estudiantes y docentes sobre la importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje. Dicha investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con perspectiva descriptiva mediante el estudio de caso.

A partir de la aplicación de la propuesta, se concluyó que los estudiantes son autónomos en el momento de acceder a los diversos tipos de textos, permitiéndoles enriquecer su léxico y de esta manera, argumentar en diversas temáticas. A su vez, los resultados también permitieron ver que el proceso lector se fortalece desde el hogar, la escuela y las bibliotecas, debido a que se generan hábitos de lectura de textos reales que están cercanos a su contexto diario.

Finalmente, a nivel local se encuentra una investigación realizada por Maldonado (2013) “Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro

álbum”. En esta investigación el problema radicó que la institución objeto de estudio, no contaba con un plan de lectura y escritura, y por ende, cada docente realizaba un proceso lector separado y discontinuo. Al implementar el proyecto CLYC, los resultados arrojados permitieron establecer que al ser los estudiantes los protagonistas del proceso lector, los niveles de motivación fortalecen los procesos de lectura y escritura, y a su vez, permiten promover el liderazgo y el aprendizaje cooperativo.

También, esta investigación es un proceso que se puede sintetizar como una espiral de aprendizaje, que se fortalece con cada encuentro de lectura alrededor de un libro álbum. Por último, este proyecto generó en los estudiantes un interés y gusto por los libros, desarrollando una lectura analítica que a su vez, permite iniciar un proceso escritor. Con base a lo anterior, se hace necesario buscar una propuesta que permita fortalecer el proceso lector de los estudiantes, teniendo en cuenta, que ellos son personas activas en la construcción de su aprendizaje y que poseen conocimientos que han adquirido en su interacción social.

En la sede principal de la Institución Educativa Galápagos ubicada en el municipio de Rionegro/ Santander, no se encuentran de forma física evidencias sobre la aplicación de proyectos o investigaciones realizadas con respecto al proceso lector en los estudiantes de transición, primero y segundo. Sin embargo, en algunas clases es observable el uso de estrategias poco innovadoras al momento de enseñar a leer.

Finalmente, se muestra en este capítulo la recopilación de varios autores de nivel internacional, nacional, local, y en un último momento la información de la institución donde se realiza la investigación del proyecto que se va contemplar durante todo los

demás capítulos del proyecto de grado. Los anteriores antecedentes, dan a conocer que en el ámbito de la enseñanza no se encontraron datos concretos sobre el uso de los textos instructivos en la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado transición, primero y segundo.

1.2 Problema de investigación.

El problema de investigación surgió de la lectura del contexto de una institución del sector rural ubicada en Rionegro, Santander y que requiere de una solución en la comprensión de textos instructivos a partir de situaciones reales, para estudiantes de los grados transición, primero y segundo que se va a evidenciar durante este apartado.

Goodman (1998) argumenta que, la instrucción de la lectura está focalizada en aprender a identificar letras, sílabas y palabras. En consecuencia, en las prácticas cotidianas en el aula, la lectura por sílabas y textos descontextualizados, se ha convertido en el principal material. Es por lo anterior que se puede afirmar que la enseñanza de la lectura en los diversos niveles de escolaridad se ha caracterizado por utilizar un método tradicional.

Por otro lado, Ferreiro (1998) asegura que el acto de lectura no puede ser concebido como una adición de informaciones, ya que, el niño llega a clase con conocimientos concretos que el medio donde vive le ha brindado. Es por ello, que la lectura convencional, asociación palabra imagen, no adquiere un valor significativo en el proceso lector de cada estudiante. Un claro ejemplo es *mi mamá me mima*, una frase común y tradicional en la enseñanza, que en realidad no significa nada cuando quien lee no tiene a

su madre o su madre no lo mima. Una frase descontextualizada que se le exige al estudiante leer.

Lo anterior, lleva a que el proceso lector no sea consecuente con el contexto y la experiencia que el estudiante tiene. Goodman (1998) señala que la búsqueda del significado es la característica más importante en el proceso de lectura, pues es allí, cuando realmente lo leído toma un valor. Teniendo en cuenta esto, se hace necesario concebir la lectura como un proceso de construcción y reconstrucción de saberes mediante la integración de nueva información.

Ante este panorama el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado *Los maratones de lectura*, una propuesta que incentiva a los estudiantes a leer y a desarrollar actividades relacionadas con esta práctica. Uno de los principales objetivos de esta propuesta es, fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de textos a partir de diversas estrategias utilizadas por los docentes. En la institución Educativa Galápagos, se ha venido desarrollando con los estudiantes de transición, primero y segundo las maratones de lectura, sin embargo, los ejemplares de la colección semilla que tiene la sede principal, corresponden a textos narrativos: cuentos y fabulas.

Con la práctica anterior, la institución se está limitando a la lectura de textos narrativos, los cuales los estudiantes disfrutaban, sin embargo, al presentarles otro tipo de texto, desconocen su forma y estructura, porque esta práctica no coincide con los estándares de competencias básicas de lengua castellana para el grado primero a tercero, en donde se sugiere el siguiente subproceso: “Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. (MEN).

En consecuencia, se hace necesario implementar una propuesta de lectura de textos instructivos, partiendo de las necesidades e intereses que los estudiantes tienen. Con esto, se busca aportar a la maratón de lectura, corroborando que la comprensión e interpretación no depende de la tipología textual, sino por el contrario, dicha competencia es desarrollada desde la lectura de cualquier texto.

Por consiguiente se plantea la pregunta de investigación: ¿Cómo pueden ser utilizados los textos instructivos reales para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos?

Además, como preguntas orientadoras se plantean:

- ¿Qué concepto de lectura tienen los maestros en la Institución Educativa Galápagos?
- ¿Qué sucede cuando los niños de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos leen otro tipo de texto diferente al narrativo?
- ¿De qué manera el diario de campo contribuye en la recopilación de la información relevante de la práctica pedagógica que se realiza en el aula de clase?
- ¿Qué características debe tener la secuencia didáctica para la lectura de textos instructivos con niños de transición, primero y segundo?

Así, se quiere lograr a través de diversos análisis, cuestiones y experimentos que se explique el papel del investigador durante todo el proyecto, teniendo como resultado la determinación y solución al problema propuesto desde el inicio de la investigación.

1.3 Objetivos de la investigación

A continuación se presenta el objetivo general, el cual permite al lector identificar la finalidad de la presente investigación. Así como los objetivos específicos, los cuales se convierten en los resultados que se aspiran obtener una vez finalizado el ejercicio investigativo. Estos son la guía para realizar una investigación rigurosa:

1.3.1 Objetivo general:

Diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos para el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar las diversas perspectivas de los docentes frente al proceso lector de los estudiantes y la tipología textual que ellos eligen para dicho proceso.
- Diagnosticar a los estudiantes frente a la comprensión lectora que tienen al momento de leer otro tipo de texto diferente al narrativo.
- Recopilar información relevante del proceso de lectura comprensiva a partir de la aplicación de la secuencia didáctica de los textos instructivos.
- Diseñar una cartilla con recomendaciones frente al uso de la secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los grados de preescolar, primero y segundo, utilizando los textos instructivos, narrativos y líricos.

1.4 Supuestos cualitativos

A continuación, los supuestos cualitativos que servirán de eje en la investigación y que establecerán una relación en la construcción de la explicación al tema de investigación en el proyecto de grado desde la acción hasta la teorización.

- Los docentes de la Institución Educativa Galápagos poseen un concepto claro sobre el proceso lector, la relación que existe entre el texto, el contexto y el lector.
- Las prácticas de lectura de los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, son exclusivamente de tipo académico, convirtiendo la lectura en un proceso de decodificación de palabras sin sentido.
- En la Institución Educativa Galápagos se implementan estrategias creativas e innovadoras que estimulan el gusto y hábito de la lectura a partir de los textos instructivos.

1.5 Justificación

Para el Magister en Educación es importante conocer cuál es el proceso lector que siguen los estudiantes en la educación primaria. Además es característico del estudiante de la Universidad Autónoma de Bucaramanga generar campos de aplicación del conocimiento adquirido en el área de lengua castellana, es así que el presente estudio está enfocado a la construcción de textos instructivos a partir de textos reales. Se pretende que se tenga una base para una futura construcción e implementación de una propuesta didáctica el aula de clase.

La lectura como fuente generadora de conocimiento tiene como aspecto fundamental el proceso que debe desarrollar un sujeto para llegar a comprender un texto (Solé, 2006,

p.17). Por eso, se ha establecido que el proceso lector ayuda a vislumbrar la lectura y la escritura como escenarios fundamentales para el desarrollo personal y sociocultural. De esta forma se establece que leer es dar sentido y por ello necesita en gran medida de la creatividad del estudiante, esto implica según Solé (2006) "...debe existir un objetivo que guíe la lectura siempre..." (p.17)

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de lectura primordial con los estudiantes del grado transición, 1° y 2°, está enfocado al fortalecimiento de la lectura en contexto mediante la creación de textos instructivos que sean significativos y contextualizados en su entorno. El trabajo que involucra la elaboración de textos instructivos permite acercar a los estudiantes a leer manuales, afiches entre otros para ser representados, además favorece los elementos de actos comunicativos. Esto le permite al estudiante consolidar experiencias, sentimientos y realidades de su contexto escolar.

Con esta propuesta, se pretende que los estudiantes mejoren sus habilidades en la comprensión y producción textual, construyan conocimientos relacionados con el lenguaje y establezcan relaciones con otras áreas del conocimiento. Así, los textos instructivos son una oportunidad para fortalecer las competencias cognitivas básicas en los educandos. Por tanto, el estudiante debe referenciar diversos textos y realizar las adaptaciones acordes a las necesidades que observan en su contexto.

El trabajo, que involucra la elaboración de textos instructivos se constituye como una experiencia de aprendizaje cooperativo en la que se constituyen grupos pequeños, en los cuales los alumnos trabajan juntos y por consiguiente, interactúan entre ellos para adquirir de forma activa el conocimiento, luego de compartir sus escritos de forma

individual (Barriga, 2010). Para ello, el profesor se convierte en un mediador, el alumno en el protagonista del proceso formativo, la clase en escenario donde tiene lugar el aprendizaje cooperativo, y el grupo facilita la adquisición del conocimiento de todos sus miembros.

Teniendo presente lo mencionado con anterioridad no se debe dejar de lado la producción, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios y la ética de la comunicación que pertenecen a los Estándares y competencias básicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. También se involucran las orientaciones más relevantes que corresponden a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Así, la propuesta aportará al programa de Maratón de Lectura un medio para generar diferentes prácticas, donde los educandos fortalezcan su comprensión, sus preferencias lectoras, conversaciones y pensamiento crítico desde la tipología textual de los textos instructivos que garantizan éxito a las prácticas pedagógicas en el aula de clase. Los resultados que se evidencien durante este proceso serán una ganancia y una experiencia con los estudiantes respecto a la lectura de textos instructivos desde la lectura de su contexto.

Para finalizar, se considera que el trabajo de los textos instructivos fortalece el trabajo cooperativo, motiva a los estudiantes a la creación y estimula los conocimientos en Lengua Castellana en lo concerniente a la comprensión lectora y a la producción de textos en los grados de transición, primero y segundo de educación básica primaria.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Las limitaciones hacen referencia a los posibles obstáculos que pueden interferir y restringir el desarrollo de la investigación. A continuación, se presentan algunos aspectos que se convirtieron en limitaciones durante el desarrollo de la presente investigación:

- **Limitaciones.** La implementación de la propuesta de lectura de textos instructivos en los estudiantes de transición, primero y segundo, puede verse afectada por los siguientes factores:

Los probables paros del sector educativo o el magisterio durante el tiempo de implementación surge un paro en el sector educativo oficial.

Los índices de deserción o traslados a otras instituciones, esto debido a que al ser una vereda, los padres de familia son vivientes o mayordomos de fincas que en cualquier momento pueden dispensar de sus servicios.

Las condiciones climáticas podrían también afectar la participación de todos los estudiantes, debido a que en invierno se presentan derrumbes y deslizamientos que dificultan la llegada a la institución educativa.

- **Delimitaciones.**

Las delimitaciones, se refieren al espacio físico, temporal, temático, metodológico y poblacional del estudio. En este aspecto es importante tener en cuenta que esta investigación se realizó en la Institución Educativa Galápagos, institución de carácter público del municipio de Rionegro, Santander. Específicamente con los estudiantes de grado transición, primero y segundo.

La Institución Educativa Galápagos se encuentra ubicada en una vereda del municipio de Rionegro, Santander. En la sede principal que es donde se desarrollará la propuesta de lectura. La institución cuenta con primaria y postprimaria. Se trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva, por ende, los estudiantes con los que se aplicará la propuesta están entre 5 y 8 años que corresponden a los grados transición, primero y segundo.

En ocasiones, los estudiantes no pueden asistir a clase debido a las condiciones climáticas y el mal estado de las carreteras o caminos por donde ellos deben llegar. También se debe tener en cuenta, que la institución cuenta con un espacio físico adecuado para las clases de los estudiantes, dicho espacio está ambientado para las diversas actividades que se desarrollan durante las clases.

Además del aula de clase, cuenta con zonas de esparcimiento para los estudiantes y una sala de informática que puede ser utilizada en actividades académicas de las diversas asignaturas.

Estos dos elementos, limitaciones y delimitaciones, ayuda a prever situaciones relacionadas con el contexto, el tiempo, el espacio y los recursos, que intervinieron en la investigación para: identificar aquellos que la entorpecieran y tomar acciones para evitarlos, y tener delimitado el contexto de la misma de tal manera que no se perdiera el rumbo durante el ejercicio investigativo.

1.7 Definición de términos

La integración de este glosario, permite al lector conocer los conceptos que se utilizarán recurrentemente a lo largo de la investigación.

- Leer. Es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (MEN, 1998, p.72). Por lo anterior, es necesario entender que el significado no depende de forma aislada del texto, del contexto o del lector. Por el contrario, la comprensión depende de la interacción de estos tres factores.
- Textos instructivos. Según Adam (citado por Pérez 2006), “la dirección o instrucción es un tipo específico de texto, cuya función principal es ordenar, orientar la conducta ajena o aconsejar.” El texto instructivo tiene como objetivo enseñar o guiar al lector en la realización de determinada acción o actividad.
- Textos narrativos: Según la UNAM define el texto narrativo como “una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sean humanos, animales u otro ser, en el que se presenta una concurrencia de sucesos reales o fantásticos en un tiempo y espacio determinado”. El texto narrativo tiene como propósito contar una serie de sucesos que le ocurren a unos personajes.
- Textos líricos: Género literario al cual pertenecen las obras, normalmente en verso, que expresan sentimientos de autor y se proponen suscitar en el oyente o lector sentimientos del análogos (DRAE, 2001).
- Aprendizaje cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Holubec, Johnson & Johnson, 1999, p. 14). Por lo anterior, el trabajar de forma cooperativa permite que los estudiantes maximicen su propio aprendizaje y el de los demás.

- Secuencia didáctica: según Nemirovsky define las secuencias didácticas como “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio y realizadas en momentos sucesivos” (citado por Antuña, 2001)
- Predicción: según Cooper (1998) es la capacidad que tiene el lector para adelantarse a la continuación de los contenidos de un texto o a su finalización. Permite construir hipótesis a partir de la lectura de un texto. Esta lectura posibilita fluidez y comprensión.
- Inferencia: según Cooper (1998) “el lector utiliza la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto”(p.29)
- Autoexplicaciones: Chi & Cols (citado por Díaz & Hernández, 2010, p.252) afirma que “las autoexplicaciones se basan en el uso del conocimiento previo, en los intentos que hacen los lectores por explicarse lo que el texto dice y así darle sentido”.

Capítulo 2

Marco teórico

En el presente capítulo, se recopila la información más relevante y necesaria que está relacionada con el problema de investigación ya planteado, con el fin de evaluar si existen bases teóricas que permitan desarrollar la pregunta de investigación (Dankhe citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De esta manera, se hace necesario subdividir en seis grandes partes la información analizada, la cual permitirá abarcar la problemática desde lo general hasta lo particular.

El primer apartado se analizará el concepto de leer, en el cual se abarcará ítems como la comprensión lectora, el proceso lector, las competencias y las categorías de análisis de la comprensión lectora desde las perspectivas de autores como Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, y también desde documentos generados por el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Seguidamente, en el segundo apartado se analizará las macroteorías de las cuales se retoman aportes importantes como es el constructivismo desde Vigotsky y el aprendizaje significativo.

Posteriormente, se encuentra el análisis de la tipología textual desde los autores Kaufman y Rodríguez, lo cual permite ubicar el tipo de texto al cual se hace referencia en la propuesta de aplicación en el aula. En el cuarto apartado se analiza el modelo pedagógico que tiene establecido la Institución educativa objeto de estudio, enfatizando en la modalidad de escuela nueva y a su vez, en el programa Todos Aprender del MEN.

El siguiente apartado se designó para las estrategias pedagógicas de las cuales solo se retomará la secuencia didáctica que será la que se aplique en el aula de clase, con el fin

de analizar si los textos instructivos reales fortalecen la comprensión lectora. Finalmente, en el último apartado se anexa la revisión de algunas investigaciones relacionadas con el estudio.

2.1 Leer

El concepto de lectura ha venido evolucionando a la par con los cambios sociales, económicos y culturales, y con la resignificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La concepción de lectura como la capacidad que se adquiere en los primeros años de escolarización, se deja de lado y se abre la oportunidad de ver la lectura como un proceso, una evolución de conocimientos, habilidades y estrategias que todos los seres humanos construyen a través de los años, a partir de diversas situaciones reales y de la interacción con sus semejantes. Es así como el MEN (1998) afirma que, el acto de leer es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

Además, la competencia lectora ha de entenderse “como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo... Leen para aprender, para participar en las comunidades lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para el disfrute personal” (Pirls, 2006, p.3) Por ello, alcanzar continuamente una capacidad para comprender diversos textos es obtener la competencia necesaria para mantener una interacción activa con sus compañeros y para proponer soluciones coherentes y pertinentes de la vida cotidiana.

Además de ello, según el MEN (1998) en los lineamientos curriculares de lengua castellana, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción

entre el texto, el contexto y el lector (p. 72). Lo anterior, significa que el texto por sí solo no adquiere un significado en el contexto real del lector. Esto debido a que, el lector en el momento de realizar la lectura usa sus conocimientos y experiencias previas, las emociones que surgen en él. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que el lector no tenga una objetividad clara sobre el significado real del texto, sino por el contrario, él debe realizar una lectura y relectura del texto para ir estructurando su significado. Por lo anterior, la lectura es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico (MEN, 1998, p. 73).

La figura 1, muestra la relación que existe entre el autor, el texto, el lector y el contexto. Además de ello, se evidencia la bidireccionalidad que existe entre el texto y el lector en el momento de construir el significado y la intencionalidad del autor al escribirlo. Es importante resaltar que los diversos contextos que tienen los lectores, hace que exista una variedad de significados para un mismo texto. Esto no quiere decir que la intencionalidad del texto se pierda, sino por el contrario, el lector construye a partir del texto un nuevo texto con un significado propio.

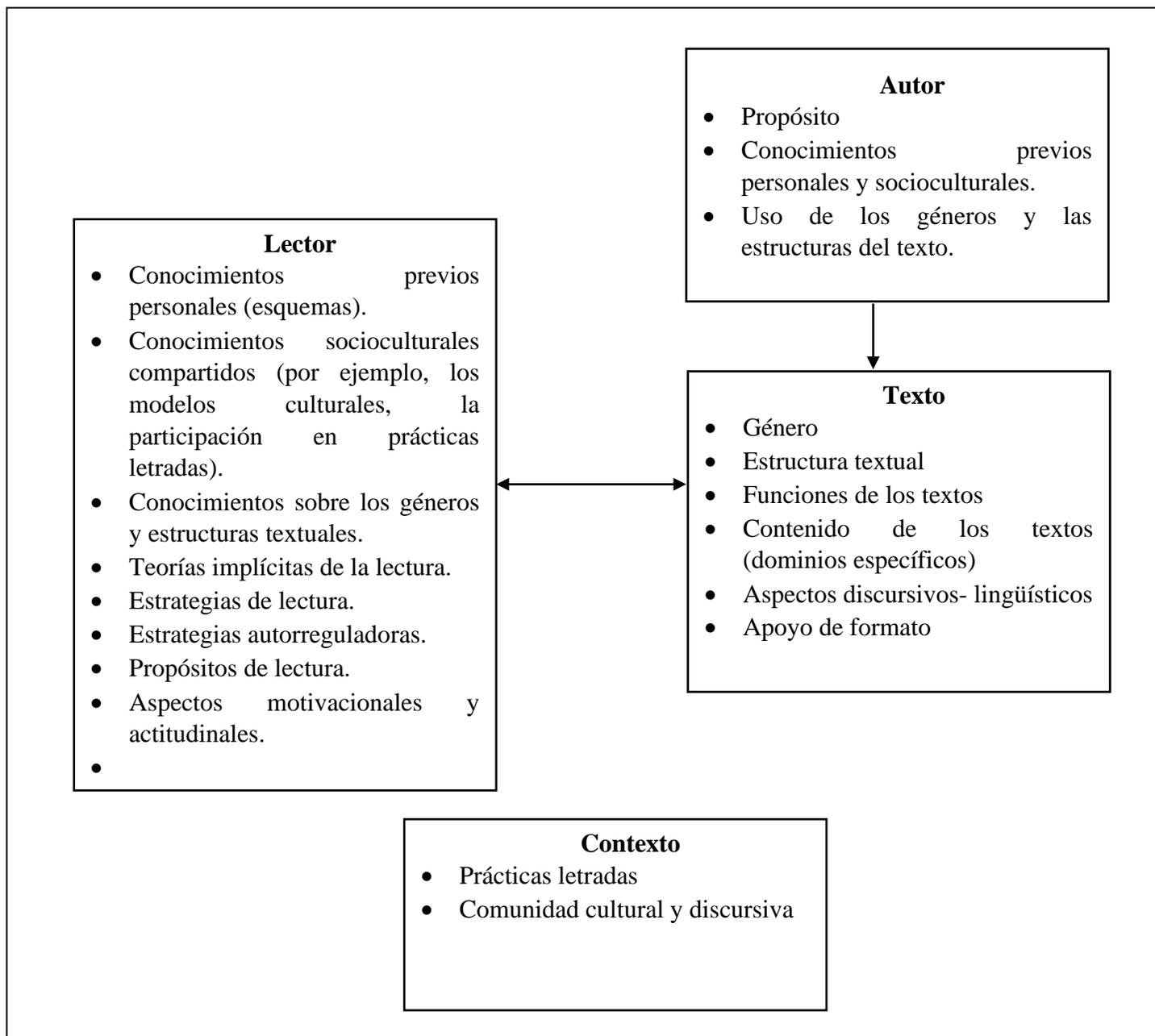


Figura 1. Lector, texto y contexto en el proceso de comprensión lectora. (Tomado de Kaufman y Rodríguez, citado por Díaz & Hernández, 2010)

2.1.1 Concepto de lectura desde Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

Los seres humanos como seres socio-culturales, desde su gestación inician su proceso de lectura, ya que empiezan a leer por medio de sus sentidos, la música y los sonidos que lo rodean, las palabras de sus padres y las emociones que su madre le transmite.

Posteriormente, al nacer, continúan con su proceso lector, ya que hacen una lectura de su contexto real y próximo. Esto conlleva a que el niño lee imágenes, gestos, pancartas, propagandas, entre diversos textos más.

Sobre el tema, Emilia Ferreiro (2005) manifiesta, que los seres humanos deben ser lectores críticos de los textos que leen, de tal forma que le encuentran significado a la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto en el cual el lector acepta encontrar el sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito. En consecuencia, el lector al momento de leer está en una constante búsqueda del sentido que el autor quiere expresar en su escrito. Además de transformar sus presaberes en conocimientos nuevos a partir de lo leído, decodificado y analizado de cada texto, logrando de esta forma, la adquisición de un conocimiento verdadero frente a un conocimiento dado por un autor.

Por su parte, Ana Teberosky (2002) se refiere a la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de diversas fuentes en las cuales, emplea la comprensión lectora y el análisis de la información que obtiene de los textos que lee. De esta manera, es necesario reiterar la importancia que tiene la relación del texto con el lector y su contexto, ya que de esta manera, el lector podrá dar significado al texto y no sólo decodificar las letras que este presenta.

2.1.2 Comprensión lectora

Dentro del proceso lector, se debe tener en cuenta que la fase más relevante como lo señala el MEN (1998) es la comprensión lectora, está definida como dar sentido al texto desde el mismo texto, es decir, ubicar las ideas del texto y relacionarlas entre sí para darle un sentido global y de esta forma, establecer la intención que el autor tuvo al momento de escribir el texto. También en la comprensión lectora, se debe tener presente la interacción que existe entre el texto y el lector y el papel fundamental que tiene el contexto del lector, sus costumbres y cultura.

A lo anterior, Van Dijk & Kintsch (citado por Díaz & Hernández, 2010) aclaran que la interacción del lector-texto y del contexto sociocultural donde estos están situados, lleva a considerar la comprensión lectora como una actividad interactiva. Sumado a lo anterior, también es importante para el proceso de comprensión lectora, la intención que tiene el lector al momento de leer el texto. Esto debido que no es igual leer un texto por diversión a leerlo para prepara un examen o por exigencia de otra persona.

Pérez y Zayas (citado por Díaz y Hernández, 2010) definen cuatro tipos de propósitos que pueden tener un lector frente al texto. El primero, leer con fines privados, en el cual se encuentra la lectura por placer, recreación u ocio. El segundo, leer con fines públicos, en el cual se asocia la lectura a las actividades institucionales, sociales y comunitarias necesarias en la vida social del lector. El tercero, leer para el aprendizaje, en este, se lee para aprender una temática, además de aprender, razonar y pensar sobre un contenido. Finalmente, esta leer para actividades laborales, en este caso, el lector lee para enfrentarse en el campo laboral y ser competente en el mundo profesional.

En conclusión, cuando el lector se enfrenta a un texto, se realiza una correlación entre el texto, contexto y lector, pero también se le atañe el propósito que tiene el lector en el momento de hacer la lectura y con base a esto, el lector construye un significado relevante de lo leído y a su vez, asocia ese nuevo conocimiento con sus presaberes.

2.1.2.1 Categorías para el análisis de la comprensión lectora.

Desde los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), se definen unos niveles que tienen como fin, caracterizar los modos de leer. Dichos niveles no son únicos y verdaderos, por el contrario, son una opción para caracterizar los estados de competencia en la lectura (p.112). Dentro de estos niveles están:

- Nivel A: referido al nivel literal. En este nivel, se reconoce la literalidad transcriptiva (el lector reconoce el significado desde el diccionario de las palabras y frases) y la literalidad en el modo de la paráfrasis (según Eco (citado por el MEN, 1998) se refiere a ésta literalidad como “el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje” (p.112) y esto sucede cuando el lector parafrasea el texto).
- Nivel B: referido al nivel inferencia. Como lo señala Peirce (citado por el MEN) “La asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo” (p.113). Lo anterior se entiende como la relación que establece el lector entre los significados existentes en todo el texto. En este nivel se hallan la presuposición.

- Nivel C: referido al nivel crítico-textual. Aquí se pone en juego la significación a partir de la competencia enciclopédica que tiene el lector. Es decir, el lector activa sus presaberes de tal forma que evalúa y hace conjeturas de lo que quiere decir el texto. De esta manera, el lector requiere identificar intenciones ideológicas de los textos y sus autores.

2.1.3 Competencias

Desde los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), se definen las competencias como “las capacidades con que un sujeto cuenta para” (p.50). Lo anterior lo sustenta Dell Hymes (citado por el MEN, 1998) cuando refiere que “la competencia comunicativa está referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p.46). Y es en esta competencia, en la cual, el MEN quiere enfatizar sus procesos de enseñanza, ya que en esta visión, el lenguaje adquiere un mayor carácter pragmático, debido a que los aspectos socio-culturales resultan puntos clave en los actos comunicativos.

Por ende, la pedagogía actual de la enseñanza de la lengua castellana, en especial en los actos comunicativos, tienen un enfoque social del uso del lenguaje y los discursos en las situaciones cotidianas de los seres humanos. Dicho lo anterior, es importante añadir que este nuevo enfoque semántico-comunicativo, requiere que la función del lenguaje sea la significación (MEN, 1998, p.47). En este caso, la significación es entendida como el significado y el sentido que los seres humanos de forma individual y grupal le dan a los signos que se encuentran en el contexto próximo del individuo.

En este sentido, desde los lineamientos de lengua castellana (MEN, 1998, p.51), se establece siete tipos de competencias: la primera, es la competencia gramatical o sintáctica, en la cual se tiene en cuenta las reglas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. La siguiente, es la competencia textual, la cual está referida a los mecanismos de coherencia y cohesión que tienen los enunciados y los aspectos estructurales del discurso. La tercera, es la competencia semántica, la cual está referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y léxicos de acuerdo al contexto comunicativo. Posteriormente esta la competencia pragmática, que está referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. La consecutiva es la competencia enciclopédica, en la cual los saberes del sujeto se ponen en práctica en los actos de significación y comunicación que el sujeto tiene. La sexta competencia es la literaria, que se entiende como el saber literario que tiene el individuo a partir de la literatura que ya ha leído. Finalmente, está la competencia poética, en la cual el sujeto es quien produce textos innovadores a través del lenguaje.

Estas competencias son esenciales en los procesos comunicativos reales que tienen a diario los individuos. Pero es importante aclarar que según el MEN (1998) no todas las competencias se usan en el mismo acto comunicativo, sino por el contrario, en algunas situaciones comunicativas, se enfatizan más en unas competencias que en otras. No por esto, se deja de utilizar las otras competencias, sino por el contrario, para situaciones reales de comunicación, prevalecen ciertas competencias primero que otras. En conclusión, las situaciones comunicativas reales, requieren de darle una significación y sentido real a partir de la utilización adecuada de las competencias.

2.1.4 Procesos de interpretación y producción de textos

En los lineamientos de Lengua Castellana (MEN, 1998) se establece que los individuos deben estar en condiciones de comprender, analizar, interpretar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (p.61) Es por esto, es necesario tener claro los niveles y componentes que tiene un texto independientemente el tipo de texto que sea. Por ello, el texto es entendido como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para lo anterior, se establecen tres tipos de procesos como se observa en la figura 2.

Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número... coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos: (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico

			(problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de los términos (regionales, técnicos...)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas...
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico. Coherencia pragmática.

Figura 2. Niveles de análisis y producción de textos. (Tomado de Lineamientos de Lengua Castellana, MEN, 1998)

2.2 Macroteorías

2.2.1 Constructivismo

Desde ya hace varios años, la educación en Colombia ha adoptado una postura crítica frente a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos que el currículo de cada institución tiene y las estrategias que los docentes utilizan en el aula de clase. Frente a este tema, el

constructivismo se ha convertido en el enfoque pedagógico de varias instituciones. Desde tiempo atrás, la teoría del constructivismo ha aportado a la visión que se tiene de la construcción del conocimiento por parte del niño o individuo. Existen diversas teorías del constructivismo, sin embargo, la presente investigación se enfatiza en el constructivismo con enfoque sociocultural establecido por Vigotsky.

Wertsh (citado por Díaz y Hernández, 2010) postula que el objetivo de las ideas de Vigotsky consiste en “explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales” (p.25) esto quiere decir que la acción humana es mediada por diversas herramientas. Una de estas herramientas es el lenguaje, por ende, los intercambios y las prácticas discursivas que se dan dentro de los grupos o comunidades, se convierten en una construcción del conocimiento a partir de las relaciones e intercambios culturales entre los individuos y su contexto social.

Sumado a lo anterior, en aprendizaje en este enfoque se da a partir del aprendizaje cooperativo y guiado, es decir, los individuos aprenden porque están en una constante relación con otras personas que pueden pertenecer a su cultura u a otra cultura, pero que aporta a la construcción del conocimiento de forma que el aprendizaje sea recíproco. En esta perspectiva, el docente cumple el papel de mediador entre el aprendizaje y el aprendiz, teniendo en cuenta que las herramientas y actividades utilizadas en este proceso parten del componente social y cultural del individuo (Díaz y Hernández, 2010, p. 26).

2.2.2 Aprendizaje significativo

Dentro de los teóricos del constructivismo, se encuentra Ausbel quien habla sobre el aprendizaje significativo entendido como “la reestructuración activa de las percepciones,

ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (citado por Díaz y Hernández, 2010, p.28). Es por ello, que el aprendizaje no es algo lineal sino por el contrario, los individuos están en constante reconstrucción de los conocimientos de acuerdo a sus experiencias e interacciones que tiene con los demás.

En el aprendizaje significativo se hace necesario que el conocimiento sea por descubrimiento, sin embargo, no todo puede ser enseñado de esta manera, ya que se hace necesario tener dominio de los contenidos curriculares que se van enseñar en el aula de clase y que parten de conceptos definidos como lo son los científicos y matemáticos. Frente a esto Ausbel propone que existen dos tipos de dimensiones en el aprendizaje. La primera dimensión tiene dos modalidades: recepción y por descubrimiento. La segunda dimensión tiene también dos modalidades: repetición y significativo (Ausbel citado por Díaz y Hernández, 2010, p.29).

En consecuencia a lo anterior, se debe tener claro que los materiales (contenidos de aprendizaje) que se utilizan dentro del aula de clase o los que proporcionan los nuevos conocimientos a los individuos, deben estar organizados en una secuencia lógica y deben estar conectados entre sí, ya que un contenido depende o da paso a otro. También es importante aclarar que según la teoría ausubeliana los aprendizajes son más significativos cuando se da por percepción o por descubrimiento.

2.3 Tipología textual

La tipología textual ha sido promovida originada en Francia, por algunos autores como Adam, Branckart, Bain, entre otros los cuales han aportado al concepto de tipología de textos desde una perspectiva en común que es dar a los textos un orden en cuanto a

(coherencia, cohesión y adecuación), concretamente responsable de la producción de diferentes tipos de textos. En cambio, Jolibert define tipología textual aquellos escritos que son más frecuentes y apuntan hacia el conocimiento social. De esta manera, se muestra en la *figura 3* la organización de los tipos de textos, su función y tipos de escritos.

Tipo de textos	Definición/ Función	Ejemplos donde aparecen
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta en un orden cronológico acontecimientos o sucesos. • Estructura principal: escenario o marco – desarrollo – final. Puede aceptar una estructura conversacional. • Sus funciones principales son: expresiva, literaria, apelativa e informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Historietas, relato • Leyenda • Novela • Biografías • Crónicas históricas • Carta • Noticias
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Su intención es describir objetos, fenómenos, situaciones. • Puede formar parte de otros textos (narrativo, expositivo, argumentativo). • Sus funciones pueden ser: informativa, literaria y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Textos escolares • Guías turística • Folletos, carteles

Expositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende explicar determinados fenómenos, procesos, O bien exponer información sobre estos. Hay distintas variedades: aclarativo, causal, comparativo, etc. • Puede incluir textos descriptivos y, en menor medida, narrativos. • Se organizan en: introducción – cuerpo de la explicación – conclusiones. • La estructura puede ser variable (causal, problema- solución, clasificatoria, comparativa – adversativa). • Su función principal es: informativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escolares • Textos científicos • Monografías • Manuales • Folletos
Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Se intenta persuadir al lector por medio de opiniones, ideas, juicios, críticas. • Sus funciones principales son: informativa y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión • Ensayos y monografías • Textos escolares • Textos científicos • Avisos Folletos • Solicitud (carta)
Instructivo	<ul style="list-style-type: none"> • Intentan inducir a la acción, señalan procedimientos o técnicas a seguir indicando de qué manera hacer. • Sus funciones principales son informativa y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructivos de distinto tipo • Manuales • Textos escolares • Recetas

Figura 3: clasificación de tipos de textos (A partir de Kaufman y Rodríguez, 1993)

La tipología textual propuesta por Adam (1992) y Werlich (1975) responde a una unión entre los elementos lingüísticos según las características de cada uno de los textos. Adam (1992) propone diferentes planos en cuanto a la organización textual. Además, define el texto como “una estructura compuesta de secuencias” y que presenta dos definiciones, la primera se define como el ciclo estructurado de unidades dispuestas de forma secuencial y progresiva, la segunda apunta a una estructura jerárquica con incalculables del mismo tipo o diferente. Así, también resalta “la secuencia textual prototípica” que requiere de elementos necesarios para trabajar un tipo de texto determinado, de acorde a las secuencias. De esta manera, se enuncia a Werlich (1975) ya que organiza los tipos e textos de la siguiente manera: descriptivo, narrativo, expositivo (que Adam designa explicativo), argumentativo e instructivo (que denomina inductivo).

El texto escogido para trabajar las secuencias didácticas, en primer lugar es el texto instructivo, que atiende a las características de superestructura y macroestructura, junto con la función social que desarrolla la interacción social en el aula de clase. De esta manera también se trabaja el texto narrativo y lírico.

2.4 Escuela Nueva

La escuela nueva es un modelo pedagógico diseñado en Colombia a mediados de los años 70' con el fin de ofrecer a los niños y jóvenes una educación completa y de calidad. Su prueba piloto fue en las escuelas rurales del país, especialmente los más conocidos “multigrado”, donde uno o más docentes atienden los grados de primaria juntamente.

Según Ruiz (2010), “El maestro en la escuela nueva crea condiciones de trabajo que permitan al estudiante desarrollar sus aptitudes, es flexible, atiende el desarrollo de la personalidad de cada estudiante, es creativo y promueve la comunicación entre sus compañeros de aula y relación maestro- estudiante”, dice que “el alumno es cooperativo, libre, creativo y participativo”.

Dentro del modelo de escuela nueva hay autores que trabajaron por el cambio de la educación desde hace muchos años, entre ellos esta: María Montessori que hace un aporte en su libro “la mente absorbente del niño” (1986), expresando que “el niño es el constructor del hombre, y que los primeros años de esta persona, son los que van a crear su personalidad por lo que es importante dar una ayuda necesaria en este periodo, y con esto buscar la integración de la mente y el cuerpo. Y no limitarse solo al cuidado físico.

Consecutivamente se encuentran aportes significativos e importantes en el pedagogo conocido como el padre de la pedagogía moderna, John Dewey. Quien participo expresando que “el maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar unos hábitos determinados en el niño, sino que está en calidad de miembro de la comunidad para elegir las influencias que han de afectar al niño y para ayudarlo a responder adecuadamente a estas influencias”. Los docentes son instrumentos y facilitadores para guiar y dirigir a un ser que está en constante crecimiento y desarrollo para elegir sus propios caminos, la escuela nueva es ese modelo que permite al estudiante escoger sus intereses invitando a buscar y crear soluciones a problemas que poco a poco debe enfrentar en la vida.

Programa Todos Aprender (PTA)

El ministerio de educación nacional “educación de calidad, el camino para la prosperidad” entre los años del 2010 y 2014, diseño un programa llamado “programa todos a aprender” (P.T.A) con el objetivo de transformar la calidad educativa del país y los aprendizajes de los estudiantes de transición y básica primaria en asignaturas específicas como lo son lenguaje y matemáticas en instituciones educativas que muestran poco desempeño.

Es importante tener en cuenta que el programa “Todos a aprender” emplea cinco grandes componentes, los cuales son:

1. Componente pedagógico quien es el encargado de apoyar y orientar la labor docente por medio de referentes curriculares, también se encarga de la evaluación de los aprendizajes y de suministrar el material educativo del aula.
2. Componente de formación situada encargado del acompañamiento por pares, tutoría y capacitación al cuerpo docente, reconocimiento a la excelencia y al liderazgo para lograr un aprendizaje continuo.
3. Componente de gestión educativa delegado para implementar aplicaciones web de información para mejorar la infraestructura tecnológica del ministerio de educación.
4. Componente de condiciones básicas ejecutor y responsable de la alimentación, transporte, infraestructura física e infraestructura tecnológica de las instituciones educativas que manejen el programa.

5. Componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social constructor de toda la movilización social del programa dentro del país.

2.5 Estrategias pedagógicas

Desde la Real Academia de la Lengua, se define que una secuencia es una sucesión de elementos o hechos que mantienen un vínculo entre sí y el término didáctico, por su parte, es un adjetivo que se vincula a las técnicas, los métodos y las pautas que favorecen un proceso educativo. Es por ello, que una secuencia didáctica es según Pérez (2005) “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 52).

Por lo anterior, las secuencias didácticas son el conjunto de actividades que se desarrollan en el aula de clase con un propósito definido, en el cual, el texto se hace a partir del uso social que se le puede dar. Sumado a lo anterior, la secuencia didáctica parte de una necesidad o un interés que tiene el grupo en donde se va a aplicar y también, se tiene en cuenta los contenidos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje. En este punto, el docente se convierte en un agente activo, reflexivo e intencionado de la planificación y ejecución de la secuencia didáctica.

2.6 Antecedentes investigativos

A nivel latinoamericano, Teberosky (2000) afirma que “cuando los niños piensan que un texto dice algo es porque le atribuyen intencionalidad comunicativa a lo escrito” (p.4). Es en ese sentido, Teberosky ha realizado diversas investigaciones que han aportado a sus teorías sobre la enseñanza de leer y escribir.

Dentro de las investigaciones realizadas, Teberosky & Sepúlveda (2008) llevaron a cabo una experiencia de intervención en los primeros cursos de primaria, teniendo en cuenta que se aplicó con niños entre 6 y 8 años. Esta intervención tuvo como finalidad la reescritura de un texto a partir de la lectura del mismo, donde la maestra en diversas actividades involucró a los estudiantes, de tal manera que ellos comprendieran y analizaran el texto leído. En esta investigación, cabe resaltar que reescribir el texto a partir de lo leído demostró que la lectura y los comentarios se proyectaron hacia la producción de un nuevo texto.

Por otro lado, a nivel internacional también se encuentra la investigación “Propuesta del uso de textos instruccionales para promocionar la lectura en estudiantes de la primera etapa de educación básica” (León, 2010). Es una investigación cualitativa con alcance descriptivo, la cual tenía como objetivo principal proponer el uso de recetas de cocina infantil, con el fin de promocionar la lectura en los estudiantes, en la Unidad Educativa Nacional “El Libertador”. Esto hace necesario diseñar e implementar una serie de actividades que permitan realizar el trabajo práctico desde una perspectiva de análisis de casos. Esta investigación se realiza en bloques de trabajo que cuenta con siete etapas y finalmente dan conclusiones y recomendaciones.

Finalmente dentro de las conclusiones a las que llegó en esta investigación está el análisis de la desmotivación que los estudiantes tenían debido al poco uso de estrategias innovadoras y creativas por parte del maestro dentro del aula de clase al momento de enseñar a leer dándole sentido al texto. Después de la intervención de la propuesta, los maestros elaboraron un banco de actividades innovadoras que pueden ser implementadas

en otros grados. A su vez, se demuestra que los estudiantes son motivados con textos cercanos a ellos, donde el gusto por cocinar permite la lectura y escritura de textos con sentido para cada uno de ellos.

De igual manera, a nivel nacional se encuentra la investigación realizada por Morales (2010) “Leer para construir”: proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom. Esta investigación tenía como objetivo sensibilizar a los estudiantes y docentes sobre la importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje. Dicha investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con perspectiva descriptiva mediante el estudio de caso.

A partir de la aplicación de la propuesta, se concluyó que los estudiantes son autónomos en el momento de acceder a los diversos tipos de textos, permitiéndoles enriquecer su léxico y de esta manera, argumentar en diversas temáticas. A su vez, los resultados también permitieron ver que el proceso lector se fortalece desde el hogar, la escuela y las bibliotecas, debido a que se generan hábitos de lectura de textos reales que están cercanos a su contexto diario.

Finalmente, a nivel local se encuentra una investigación realizada por Maldonado (2013) “Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”. En esta investigación el problema radicó que la institución objeto de estudio, no contaba con un plan de lectura y escritura, y por ende, cada docente realizaba un proceso lector separado y discontinuo. Al implementar el proyecto CLYC, los resultados arrojados permitieron establecer que al ser los estudiantes los protagonistas del proceso

lector, los niveles de motivación fortalecen los procesos de lectura y escritura, y a su vez, permiten promover el liderazgo y el aprendizaje cooperativo.

También, esta investigación es un proceso que se puede sintetizar como un espiral de aprendizaje, que se fortalece con cada encuentro de lectura alrededor de un libro álbum. Por último, este proyecto generó en los estudiantes un interés y gusto por los libros, desarrollando una lectura analítica que a su vez, permite iniciar un proceso escritor.

A través de este capítulo se presenta información relevante sobre el tema de la investigación a partir de la revisión de literatura e investigaciones, con el fin de recopilar desde diversos autores, bases teóricas que soportan la investigación a realizar. A continuación se presenta un mapa sinóptico (ver figura 4) a manera de síntesis en donde se recopila el contenido del presente capítulo.

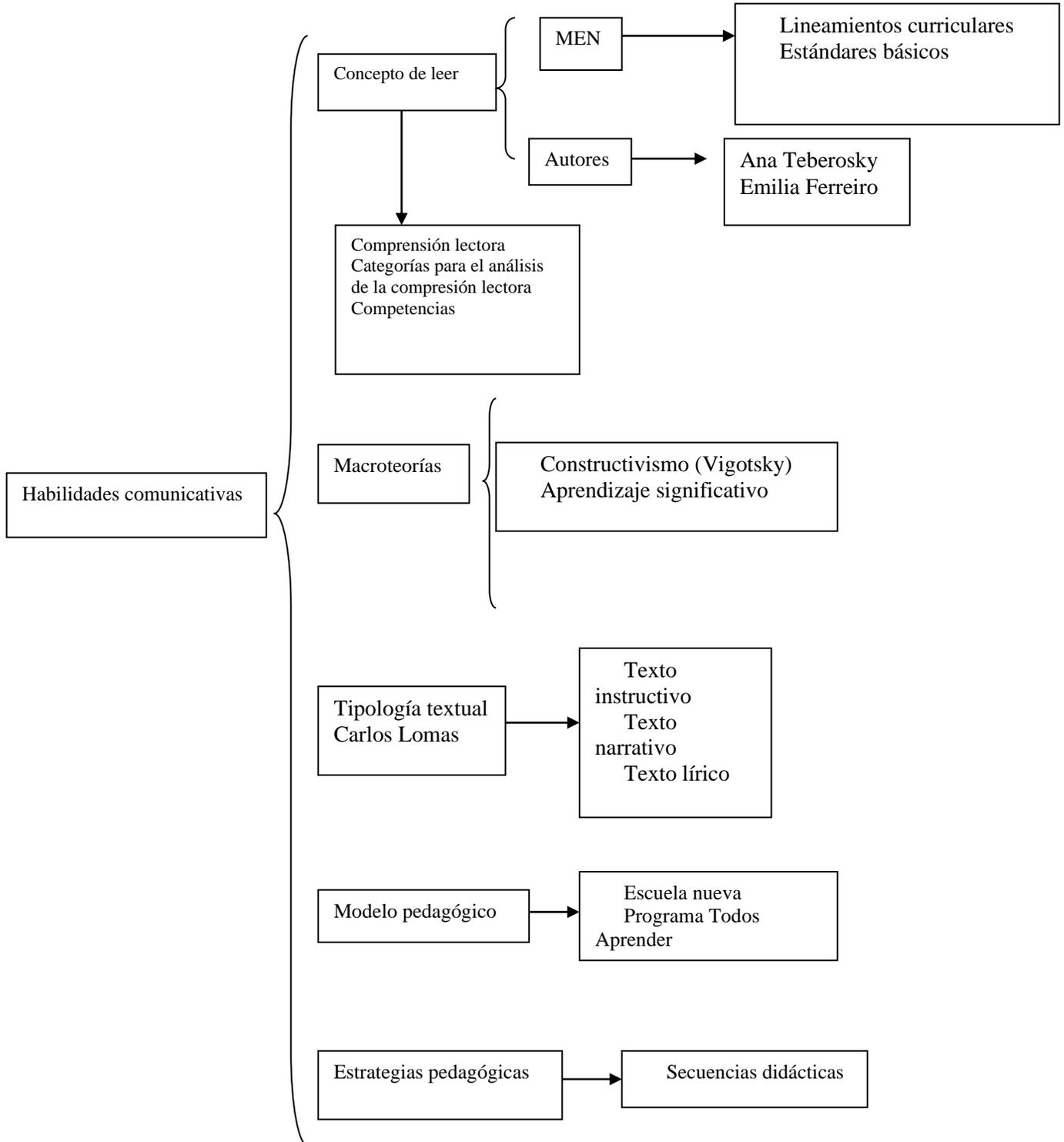


Figura 4. Cuadro sinóptico capítulo 2.

Capítulo 3

Metodología

La metodología está referida detalladamente al procedimiento que se lleva a cabo durante la investigación. Es por ello, que se tuvo en cuenta varios aspectos para poder dar respuesta a la pregunta de investigación y a su vez, como esta se obtuvo. Por ende, en este capítulo se explica el paso a paso que se realizó para obtener los datos necesarios, los instrumentos utilizados y el análisis que se hizo de ellos para dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo pueden ser utilizados los textos instructivos reales para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos?

En un principio se elige el alcance y el diseño de investigación seleccionados a partir de la pregunta de investigación. Posteriormente, se analiza detalladamente la población, los participantes y la selección de la muestra atendiendo a los criterios de selección. En un tercer apartado, se describe el escenario de investigación y a su vez, los ítems relacionados con el tema de investigación.

Seguidamente, se describe la selección de técnicas de recolección de información y a su vez, los instrumentos de recolección de datos. Una vez seleccionados dichos instrumentos, fue necesario realizar una prueba piloto para garantizar su calidad y pertinencia, descrito en el quinto apartado.

Para finalizar, se explican los criterios que se tuvieron en cuenta para la aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada, y para dar dependencia, credibilidad,

transferencia y confirmación, en la interpretación de datos obtenidos en el proceso descrito en este capítulo.

3.1 Método de investigación

Después de haber definido la pregunta de investigación, los objetivos, el contexto donde se emergerá la investigación, y haber realizado una revisión de literatura con el fin de nutrir y dar soporte al tema de investigación, se hace necesario identificar el alcance y diseño de investigación. De esta manera, para poder dar respuesta a la pregunta de investigación planteada se realizó una investigación de corte cualitativo con el objetivo de comprender y profundizar los fenómenos, de esta manera se explora desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y con su relación en el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La investigación cualitativa es un proceso en el cual se “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.7). De esta manera, el enfoque cualitativo es inductivo ya que va de lo particular a lo general. Y a su vez, los métodos de recolección de datos no son estandarizados y por ello, el análisis no es numérico ni estadístico. Ante esto Patton (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de todo lo observado y manifestado por los participantes y el contexto donde se realiza la investigación.

Dentro del corte cualitativo, se ha elegido el diseño de investigación-acción la cual “tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos que permiten mejorar practicas concretas” (Álvarez-Gayou, Merriam citados por Hernández, Fernández y

Baptista, 2010, p.509) y es precisamente lo que se busca con esta investigación, ya que parte de un problema cotidiano que tiene un contexto definido y que busca mejorar la comprensión lectora de los participantes. Por ende, este tipo de investigación construye el conocimiento por medio de la práctica y a su vez, cumple con las tres fases de este diseño que son observar, pensar y actuar. Estas tres fases se hacen de forma de espiral hasta llegar a resolver o mejorar las condiciones de la problemática (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De igual forma, es un diseño investigación acción práctico, ya que se implementa un plan de acción que tiene como fin mejorar la comprensión lectora de los participantes y por ende, generar el cambio en la perspectiva que se tiene de los tipos de textos que se deben leer. Sumado a lo anterior, se enfatiza en una práctica local de un grupo específico, lo cual responde a uno de los ítems que tiene este diseño. Finalmente, en la investigación el liderazgo se comparte entre el investigador y los participantes, es decir, uno o dos miembros de la comunidad hacen parte del liderazgo que se tiene en el momento de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para llevar a cabo la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes fases:

- Fase 1. Detectar el problema: La selección del tema se dio después de haber tenido una inmersión inicial en el ambiente donde se realizó la investigación y la inquietud que se generó en las investigadoras después de haber realizado un trabajo con un texto distinto al narrativo. Por ende, el objetivo es diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos reales para promover la lectura comprensiva.

Una vez identificada la temática de investigación se realizó el planteamiento del problema en forma de pregunta, obteniendo como resultado ¿Cómo pueden ser utilizados los textos instructivos reales para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos? Dentro de esta fase fue necesario plantear:

- Los objetivos de la investigación, para lo cual se determinó los aspectos que se querían investigar en esta temática.
 - Los antecedentes sobre temáticas similares o sobre la misma que permitieron conocer el estado del arte sobre la temática seleccionada. Para ello, fue necesario revisar diversas investigaciones de autores reconocidos en esta disciplina.
 - La justificación, se hizo con la finalidad de plasmar la relevancia y viabilidad de la temática a investigar, y a su vez, enfatizar en lo que se quiere lograr al finalizar la investigación.
- Fase 2. Revisión de la literatura: Durante esta fase se realizó una revisión detallada de autores específicos relacionados con la temática que se aborda en la investigación. Esto con el fin de tener claridad en ideas y conceptos necesarios para el desarrollo e implementación de la estrategia de lectura.
 - Fase 3. Elección de alcance y diseño de la investigación: Después de haber definido el problema y haber realizado la revisión de la literatura, se hace necesario identificar el alcance y diseño de la investigación, los cuales

dependieron de la necesidad de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los participantes generando cambios en su ambiente natural. La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de tipo inductivo y el diseño utilizado fue investigación-acción práctico.

- Fase 4. Selección de muestra: para la selección de la muestra se tuvo en cuenta varios factores: a) duración de la investigación, b) el tipo de problema a partir de lo observado durante las clases de lengua castellana, c) disponibilidad y disposición de la docente y los estudiantes y d) la capacidad de recolección de información de las investigadoras.
- Fase 5. Recolección, análisis e interpretación de datos: en esta fase se recolectaron los datos a partir de los instrumentos de recolección de datos seleccionados: una entrevista con preguntas abiertas que tenían como fin conocer las diversas perspectivas de los docentes frente al proceso lector de los estudiantes y la tipología textual que ellos eligen para dicho proceso. Además, de conocer sus prácticas pedagógicas y las estrategias que ellos emplean en sus aulas de clase.

También se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes con el fin de evaluar la comprensión lectora con respecto a un tipo de texto diferente al narrativo. En esta prueba se tuvo en cuenta la relación texto e imagen debido a los grados en los que se aplicó. Además, se tiene como instrumento el diario de campo de cada una de las sesiones de la secuencia aplicada en el aula de clase,

con el fin de tener un registro de las cosas que han sucedido con mayor relevancia durante cada sesión de clase.

Por otro lado, frente a los resultados que se obtuvieron en la entrevista y la prueba diagnóstica aplicada a los docentes y estudiantes respectivamente, estos permitieron construir paulatinamente la secuencia didáctica aplicada sobre los textos instructivos. Es importante resaltar que el tema de la secuencia surgió a partir de los intereses y necesidades que los estudiantes presentaron frente a la lectura de otros tipos de textos diferentes a los narrativos.

- Fase 6. Reporte y evaluación de la investigación: durante esta etapa se analizaron cada uno de los datos recolectados a partir de los instrumentos aplicados, con el fin de evaluar y contrastar el avance que tuvieron los estudiantes a partir de la aplicación de la secuencia durante las clases de lengua castellana. Los resultados a su vez, fueron comparados con la teoría de algunos autores.

En síntesis, este apartado presenta el enfoque (cualitativo) y el diseño de investigación (investigación-acción práctico) que guía el presente ejercicio investigativo. De igual forma, se describen las fases que se realizaron con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

3.2 Población y muestra

Uno de los factores más importantes de determinar en una investigación es la población y la muestra, sin embargo, en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es importante, ya que no se pretende generalizar los resultados del estudio,

sino por el contrario, el investigador busca las particularidades relevantes de cada participante investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para esta investigación se delimitó como unidad de análisis los docentes y los estudiantes de la Institución Educativa Galápagos sede 01. Para el caso de docentes y estudiantes, éstos fueron seleccionados teniendo en cuenta:

- Para el caso de los docentes: ser docentes de básica primaria y que tuviesen a cargo los cursos de transición, primero y segundo durante el año lectivo 2016 en la Institución Educativa Galápagos.
- Para el caso de los estudiantes: pertenecer a los grados de transición, primero y segundo durante el año lectivo 2016 en la Institución Educativa Galápagos sede 01.

Por su parte, la muestra corresponde a un subgrupo que cumple con las características de una muestra homogénea, puesto que es necesario que la muestra tenga unas características o rasgos similares, con el fin de centrarse en el tema a investigar y que permitan resaltar situaciones o procesos en un grupo social (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para seleccionar la muestra, se tomaron a los estudiantes que se encuentran cursando transición, primero y segundo de primaria durante el año 2016 y que se encuentran estudiando en la sede 01 de la Institución. Esta muestra es de 9 estudiantes repartidos de la siguiente forma: dos de preescolar, dos de primero y cinco de segundo grado. Por otro lado, se seleccionaron cuatro de doce docentes que cumplen con las características antes mencionadas. A manera de conclusión, en este apartado se vislumbró la población y

muestra que fueron utilizadas para la recolección de datos en la investigación que permitirán dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos de la presente investigación.

3.3 Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa de carácter público que pertenece al corregimiento de Galápagos del municipio de Rionegro, Santander. Este municipio se encuentra a una hora de Bucaramanga por la vía que conduce al mar. Dicha institución cuenta con 10 sedes que están distribuidas en diversas partes del corregimiento. Se hizo la inmersión inicial en la sede principal, debido a que una de las investigadoras es docente de allí.

En la sede principal, se cuenta con cuatro grupos de estudiantes: preescolar a segundo, tercero a quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno. Es importante resaltar que esta institución trabaja con el modelo de escuela nueva y tiene como misión promover en los estudiantes un aprendizaje basado en competencias que permitan desarrollar y fortalecer los valores y conocimientos. Y como visión se proyecta para el año 2020 como un centro integrador, autónomo incluyente proporcionando a la sociedad ciudadanos competentes para desenvolverse en una sociedad en constante transformación con la habilidad de transformar las situaciones de inequidad y aporte al desarrollo social para vivir en sociedad (Institución Educativa Galápagos, 2015).

En la parte socioeconómica, la institución se encuentra ubicada en un corregimiento que se sostiene mediante los cultivos y la ganadería. Además, las personas no son propias de la región, puesto que son personas que llegan por trabajos durante un periodo de

tiempo. Esto conlleva a que los estudiantes que inician sus estudios en la institución, en algunos casos no culminan. Al ser una vereda conformada por fincas, los estudiantes deben caminar entre una y tres horas para poder llegar a la institución, es decir, de sus casas deben salir antes de las seis de la mañana para llegar a tiempo a clases. Esto hace que durante los días de invierno, sea frecuente la inasistencia de algunos estudiantes debido a que los deshechos por donde ellos transitan se dañan o en su efecto se desbarrancan.

Cuenta con un kiosco Vive Digital, en donde se tiene acceso a internet, sin embargo, la fuente de energía eléctrica no es estable, lo cual hace que en varias ocasiones no se cuente con el servicio de energía. Esto también hace que los estudiantes se limiten a leer los textos que están de forma física, lo cual corresponden a solo textos narrativos. Por consecuencia de lo anterior, el nivel educativo no es el más apropiado y el avance de los estudiantes se hace al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Esto también se realiza por ser escuela nueva, donde se establece que la evaluación debe ser personalizada teniendo en cuenta los ritmos de desarrollo (MEN, 2010).

De lo anterior se desprende los bajos niveles en las pruebas saber de los últimos años, pues a pesar de realizar diversas estrategias que permitan que los estudiantes se preparen para la presentación de dichas pruebas, los resultados no son los más favorables. Esto se debe al poco gusto por la lectura y sumado a esto, a solo enfatizarse en el texto narrativo debido a que dentro del plan de estudios, desde primero a noveno solo se maneja el texto narrativo.

El anterior apartado presenta las características de manera general de la población donde se hizo la investigación, el contexto sociocultural y las condiciones que la institución ofrece a sus estudiantes en cuanto al nivel educativo, enfatizando la problemática a investigar desde las condiciones y los recursos con los que cuentan los estudiantes y además, desde los planteamientos de los planes de estudio de la institución.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

En este apartado se describen las técnicas y los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en la investigación, teniendo en cuenta que este es uno de los principales factores a tener en cuenta en el momento de analizar y categorizar los datos obtenidos. Es por ello, que se debe elegir las técnicas que contribuyan a dar respuesta a la pregunta de investigación. Por ende, en un estudio cualitativo lo que se busca es obtener datos que posteriormente se convertirán en información con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, de tal forma que generen conocimientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para finalizar el apartado se realiza una argumentación sobre los aspectos éticos que se tienen en cuenta en el momento de hacer la recolección de datos y su importancia en el momento de recoger los consentimientos por parte de padres de familia debido a que la muestra son estudiantes menores de edad.

La recolección de datos implica realizar un plan que permita al investigador reunir la información con un propósito, es decir, cada técnica e instrumento seleccionado responde a un objetivo específico con el fin de conocer la realidad y proporcionar conocimiento que contribuya a dar respuesta a la pregunta de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para esta investigación de tipo cualitativa, se hace necesario seleccionar

tres técnicas con cuatro instrumentos que proporcionaran información para dar respuesta a la temática investigada.

Para el caso de este estudio se utilizaron una entrevista a los docentes, una prueba diagnóstica a los estudiantes y diarios de campo, con el fin de recopilar información que permitiera realizar un diseño de secuencia didáctica que cumpla con unas características definidas para la enseñanza del texto instructivo a partir de la necesidad de leer otro tipo de texto diferente al narrativo.

La prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, se diseñó a partir de un texto instructivo con el fin de que los estudiantes realizaran comprensión de lectura. A partir de esta prueba diagnóstica, se identificaron las falencias que los estudiantes presentan al leer un tipo de texto que no es narrativo (ver apéndice 1). Para el caso de la entrevista (ver apéndice 2), se utilizaron preguntas abiertas, las cuales permitieron obtener información sobre la práctica pedagógica de los docentes en los relacionado con el qué hace, el para qué lo hace y cómo lo hace. De igual forma, los diarios de campo (ver apéndice 3) permiten conocer aspectos del contexto físico, el ambiente social y el comportamiento de los participantes en las diversas actividades.

Finalmente, la secuencia didáctica (apéndice 4), permite conocer la apropiación de los contenidos conceptuales que hacen los estudiantes a partir de las actividades realizadas durante cada una de las sesiones. Aquí también se logra evidenciar la secuencia de actividades específicas para la enseñanza del texto instructivo, teniendo en cuenta que se parte de lo micro hasta llegar a lo macro, para posteriormente, hacer la producción escrita de un texto instructivo.

Además de ello, es importante tener en cuenta que dicha secuencia didáctica se fue realizando a partir de lo observado y analizado producto de la aplicación de los instrumentos: prueba diagnóstica y entrevista. Es por ello, que esta investigación se enmarca en una investigación – acción, es decir, se construye una secuencia de actividades que se van retroalimentando a partir de la aplicación y reflexión alrededor de las mismas. De esta manera, se centra en un proceso cíclico como lo llama Saín (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010), debido a que se van evaluando, retroalimentando y realizando los ajustes necesarios a la prueba que se está implementando en el aula de clase.

Sumado a lo anterior, también es importante analizar que la secuencia didáctica, para el caso de esta investigación, está cumpliendo un doble papel. Por un lado, está es un instrumento de recolección de datos, ya que a partir de las actividades planteadas, se va evidenciando en los estudiantes un proceso que permite reconocer si las actividades propuestas están cumpliendo el objetivo que se propuso desde un principio, las reacciones y los cambios que los estudiantes demuestran a lo largo de la aplicación de la propuesta y el proceso de lectura que tienen los estudiantes frente a un texto instructivo. Por otro lado, la secuencia cumple el papel de propuesta para fortalecer el proceso lector de los estudiantes frente a un tipo de texto diferente al narrativo.

En síntesis, este apartado describe la selección y construcción de los instrumentos de recolección de datos para esta investigación. Donde los cuatro instrumentos utilizados, generan el conocimiento necesario para dar respuesta a la pregunta de investigación y

desde donde se parte para realizar la secuencia didáctica que tiene como fin mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

3.5 Prueba piloto

La prueba piloto consistió en la aplicación de los instrumentos a una pequeña muestra que tuviera características similares a la muestra real de la investigación, con el objetivo de identificar la pertinencia, coherencia y eficiencia de los mismos, así como las condiciones necesarias para su aplicación. A su vez, se analizó si cumplen con la dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación en el momento de recolectar los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para llevar a cabo la prueba piloto, se citó a 3 estudiantes (uno por cada grado) y un docente que tenían características similares a la de las participantes de la investigación. Por ejemplo, el docente pertenecía al grupo de docentes de la institución, sin embargo, no estaba participando de la investigación. Los estudiantes pertenecían a una de las sedes de la institución y cumplían con las características sociales, económicas y educativas de los participantes de la investigación.

La prueba piloto se desarrolló en la sede 04 de la institución, que está ubicada en la vereda La Puyana. En un primer momento, se les solicitó a los estudiantes que resolvieran el taller de clase enfatizando que si no era clara alguna pregunta, podían preguntar al docente que los acompañaba. Finalizada la prueba piloto, se conversó con los estudiantes sobre su experiencia al desarrollar el taller. Se realizó una grabación de voz, con el fin de analizar los comentarios que ellos hacían de la prueba. De igual forma, se realizó la entrevista con el docente y posteriormente, se indagó sobre la experiencia.

Los resultados de la prueba piloto, llevaron a que se modificaran algunas preguntas de la entrevista del docente, debido a que no eran claras para el docente o en el momento de dar su respuesta, las mismas llevaban respuestas a que no eran coherentes con lo que se les preguntaba. Además, se identificó que algunas preguntas eran innecesarias, ya que la información que proporcionaban no era relevante para la investigación. De igual forma, la prueba realizada a los estudiantes arrojó un resultado positivo, teniendo en cuenta que no fue necesario realizarle modificaciones al instrumento, ya que las preguntas eran claras para ellos y se obtuvo las respuestas que se esperaban para la tabulación de datos y posteriormente el diseño de la secuencia didáctica.

A lo largo de este apartado, se definió qué era una prueba piloto y la importancia que tiene dentro del proceso investigativo. Realizar la prueba piloto, permitió verificar la dependencia y credibilidad que tenían los instrumentos de recolección de datos. De esta forma, al finalizar la prueba piloto y después de ser analizada, se hizo necesario realizar los ajustes a los instrumentos de aplicación.

3.6 Aplicación de instrumentos

Una vez definidos los instrumentos de recolección de datos y después de haber hecho los ajustes necesarios a partir de los resultados de la prueba piloto, se procede a la aplicación de los mismos. Para esta investigación se realizó la aplicación una prueba diagnóstica en el aula de clase, permitiéndoles a los estudiantes realizar preguntas al docente acompañante si en algún momento no entendían las preguntas o lo que allí se les solicitaba. Este taller fue aplicado en el mes de mayo de 2016.

Para el caso de la entrevista, se citó a los cuatro docentes en el Sindicato de Educadores de Santander [SES] y se realizó la entrevista de manera individual, grabando los audios, con el fin de poder después analizar detalladamente las respuestas de los docentes. Antes de iniciar con la entrevista, se le explicó a los docentes el fin que ésta tenía y de manera general la investigación que se estaba realizando en la sede 01 de la institución.

Por otro lado, los diarios de campo se realizaron en el momento de aplicar la secuencia didáctica, con el fin de registrar los diversos momentos de trabajo de los estudiantes para poder realizar categorías de análisis que permitan reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y a su vez, realizar ajustes a la propuesta. Por lo anterior, los diarios de campo se realizaron desde dos perspectivas: la primera desde la docente investigadora que aplicó la secuencia de clases y quien tenía contacto todos los días con los estudiantes de la investigación.

Por otra parte, las dos docentes investigadoras que no estaban en contacto con la muestra, realizaban los diarios de campo a partir de la observación de las grabaciones de cada sesión de clase. Después de que cada investigadora realizará su diario de campo, se hacía una reunión en la cual se socializaban los aspectos observados de cada una sesión de clase y se llegaban a conclusiones claras, las cuales proporcionaban información importante para la planeación ó modificación de las actividades planteadas durante la secuencia.

De igual forma, la secuencia didáctica también es un instrumento, ya que las actividades que allí se plantearon, tenían como fin promover la lectura de textos

instructivos. Es por ello, que cada una de las actividades, cumplían con finalidades específicas las cuales estaban diseñadas para abordar la temática (textos instructivos) desde lo micro hasta lo macro. Ésta secuencia didáctica, fue aplicada durante 8 sesiones de clases, cada una de dos horas.

Dicha secuencia tenía una estructura definida que se manejaba de forma constante en las 8 sesiones. En un primer momento, se realizaba una introducción del tema a desarrollar en la clase, que en este caso el tema central funcionó como eje de la secuencia fue: los animales acuáticos. En cada sesión de clase, la introducción tenía una actividad para activar los presaberes de los estudiantes sobre el tema y a su vez, generar interés por conocer nueva información. Seguidamente, la etapa de desarrollo, en la cual los estudiantes realizaban la actividad de aprendizaje y la conceptualización de la temática trabajada en la sesión. Por último, la etapa de finalización, con la cual se concluía la temática sobre los animales acuáticos y la revisión de los elementos paratextuales del texto instructivo que se abordan en la sesión. Las tres etapas anteriormente descritas, corresponden a lo que Cooper (1998) llama el proceso para mejorar la comprensión lectora, en el cual cada actividad tiene un propósito definido para desarrollar en los estudiantes procesos y habilidades. La primera etapa corresponde a la relación del nuevo aprendizaje con experiencias previas de los estudiantes. En la segunda, la construcción de determinados procesos y habilidades, y en la tercera la correlación de la escritura con la lectura.

En el anterior apartado, se describió la aplicación de cuatro instrumentos de recolección de datos, los cuales permitieron tener una visión clara de las falencias que los estudiantes presentaban al momento de hacer comprensión lectora de textos instructivos.

3.7 Análisis de datos

Al recolectar la información a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos, se debe organizar los datos e información obtenidos en categorías y subcategorías de análisis. Posteriormente, se realizan tablas con el fin de ubicar las categorías, subcategorías, instrumento de recolección y objetivos que tenía cada uno de ellos. De esta forma, se realizan definiciones, conceptos y relaciones entre los datos obtenidos para poder generar explicaciones a la pregunta de investigación.

Para los instrumentos aplicados a lo largo de la investigación, se elaboraron unas categorías de análisis que permitirán realizar la organización y la triangulación de los datos recolectados en cada uno de ellos. A continuación se presentan las categorías de análisis que para esta investigación fueron emergentes debido a que surgieron en el momento de sistematización de la información.

Tabla 1. Categorías de análisis de la prueba diagnóstica

Instrumento: Prueba diagnóstica				
Categoría Competencia	Subcategorías Componente	Proceso	Subcategorías Desempeño	Subcategorías – tipología textual
Competencia comunicativa (Lectura)	Semántica	Interpretación (Inferencial)	- Identifica el propósito comunicativo y la idea global del texto (pregunta 3)	Texto instructivo
			- Identifica la información	Explicativo (instructivo)

			del texto a partir de imágenes y los títulos resaltados, para establecer el tipo de texto. (Pregunta 2)	
		Manejo de la información (literal)	-Recupera información implícita en el contenido del texto (pregunta 1).	Texto instructivo
Sintáctico (léxico)	Manejo de la información (literal)	-	Reconoce palabras que denotan el orden cronológico para realizar la actividad (pregunta 4)	Texto instructivo
Sintáctico (léxico)	Manejo de la información (literal)	-	Reconoce las palabras que denotan instrucciones (pregunta 5)	Texto instructivo

Tabla 2. Categorías de análisis de la entrevista

<i>Instrumento: La entrevista</i>				
<i>Instrumento</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Participantes</i>
• Entrevista	Lectura	-Concepto que tiene el docente sobre que es lectura.	- Recopilar información acerca de la definición que tienen los docentes sobre el concepto de lectura.	- Aplicador -Docente de la sede seleccionada.
	Tipología textual	-Tipos de textos trabajados durante la clase. -Elección de los textos con los estudiantes.	-Determinar cómo los docentes eligen los tipos de textos a trabajar con sus estudiantes.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada.

Hábitos de lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Hábitos de lectura en el aula de clase. -Hábitos de lectura en la casa. -Vinculación de los hábitos de lectura con los propuestos con el MEN. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el conocimiento de los docentes frente a los hábitos de lectura que tienen los estudiantes dentro y fuera del aula de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Proceso lector-escritor	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias para el proceso lector. - Estrategias para el proceso escritor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los tipos de estrategias utilizadas por el docente en el proceso lector y escritor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Percepción de los textos narrativos	<ul style="list-style-type: none"> -Textos narrativos - Diferentes tipos de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los diferentes tipos de textos utilizados por el docente en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Textos instructivos	<ul style="list-style-type: none"> - Función de los textos instructivos. - Clases de textos instructivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger información frente al conocimiento que tienen los docentes sobre los diferentes tipos de textos instructivos utilizados en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso lector en los estudiantes. - Comprensión de los textos instructivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona cómo puede utilizar los textos instructivos en la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicador -Docente de la sede seleccionada

Tabla 3: Categorías de análisis del diario de campo y secuencia didáctica

Instrumento de evaluación: Diario de campo y secuencia didáctica			
Categoría	Subcategoría	Objetivo	Resultados obtenidos
Semántico	Macroestructura	Identificar si el estudiante reconoce el propósito comunicativo del texto.	El estudiante lee datos paratextuales que le permiten el reconocimiento del tema global del texto.
Sintáctico	Superestructura	Reconocer si el estudiante identifica la estructura formal del texto instructivo.	El estudiante reconoce la superestructura en un texto instructivo.
	Léxico	Identificar si el estudiante reconoce las palabras que denotan instrucciones y los conectores temporales en un texto instructivo.	El estudiante reconoce la secuencia temporal de las acciones que se realiza en cualquier actividad planteada.
Pragmático	Contexto	Observar la relación que establece el estudiante con el texto y su contexto.	El estudiante pone en juego las competencias adquiridas frente a diversas situaciones o actividades de clase.

En síntesis el capítulo 3 describe con detalle a metodología utilizada a lo largo de este ejercicio investigativo. De esta forma, se definió el enfoque, el alcance y el diseño de la investigación, se describió la población, la muestra y el contexto donde se realiza la investigación. De igual forma, se explica los instrumentos de recolección de datos que se adoptaron y la prueba piloto que se realizó con ellos. Finalmente, se describe el análisis de datos que se realizó después de haber obtenido los resultados.

3.8 Aspectos éticos

Con referencia a los aspectos éticos, se solicitó por medio escrito la autorización del rector de la institución el permiso para poder realizar la investigación y a su vez, se le envió a los padres de familia de los nueve estudiantes, una nota donde se explicaba de manera general la investigación y se le solicitaba el consentimiento para que los estudiantes participaran en ella (apéndice 5). Dichos consentimientos son necesarios para poder utilizar la información recolectada con fines educativos, para dar respuesta a los diversos objetos propuestos en esta investigación. También se tiene en cuenta que no se publicarán material fotográfico o videos en los cuales aparezcan los estudiantes, esto porque ellos son menores de edad.

Capítulo 4

Resultados Obtenidos

En el presente capítulo se describen los resultados del estudio realizado, el cual fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo con diseño investigación-acción práctico. El capítulo se encuentra subdividido en tres partes: en la primera, se presentan los resultados obtenidos de cada uno de los tres instrumentos de recolección de datos: una prueba diagnóstica, una entrevista, la secuencia didáctica y los diarios de campo. En la segunda parte, se analizan e interpretan los resultados para confrontarlos e interpretarlos a partir de la elaboración de categorías de análisis que permiten agrupar los datos recolectados.

Finalmente, en el tercer apartado del capítulo se hace explícita la manera en que se verificó la confiabilidad y validez de los diferentes instrumentos utilizados durante el ejercicio investigativo. Estos tres apartados buscan dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo pueden ser utilizados los textos instructivos reales para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos?, con el objetivo de diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos para la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos.

4.1. Presentación de resultados

Los datos recogidos durante la intervención ya descrita fueron tomados a partir de los cuatro instrumentos seleccionados, los cuales son: la prueba diagnóstica, la entrevista a los docentes, la secuencia didáctica y los diarios de campo. El registro se llevó a cabo

durante 8 sesiones de clase que corresponden a la implementación de la secuencia didáctica: Los animales acuáticos, la cual tiene como base el texto instructivo.

La organización y clasificación de los datos fue realizada de la siguiente manera: la docente-investigadora que implementó la secuencia en su aula, analizó de manera individual los datos recolectados a partir de la intervención y las docentes-investigadoras que no intervinieron directamente en el aula, analizaron las videograbaciones de las intervenciones en el aula. Las tres docentes investigadoras, analizaron las entrevistas y a partir de ello, establecieron categorías de análisis que le permiten organizar dicha información.

Tabla 1. Categorías de análisis prueba diagnóstica

Instrumento: Prueba diagnóstica				
Categoría Competencia	Subcategoría Componente	Proceso	Subcategoría Desempeño	Subcategoría – tipología textual
Competencia comunicativa (Lectura)	Semántica	Interpretación (Inferencial)	- Identifica el propósito comunicativo y la idea global del texto (pregunta 3)	Texto instructivo
			- Identifica la información del texto a partir de imágenes y los títulos resaltados, para establecer el tipo de texto. (Pregunta 2)	Explicativo (instructivo)
		Manejo de la información (literal)	-Recupera información implícita en el contenido del texto (pregunta 1).	Texto instructivo

Sintáctico (léxico)	Manejo de la información (literal)	-	Reconoce palabras que denotan el orden cronológico para realizar la actividad (pregunta 4)	Texto instructivo
Sintáctico (léxico)	Manejo de la información (literal)	-	Reconoce las palabras que denotan instrucciones (pregunta 5)	Texto instructivo

Durante la realización de la prueba diagnóstica se organizó el análisis de los datos de la siguiente manera: la categoría denominada competencia comunicativa y tres subcategorías referentes a los componentes (semántico y sintáctico), la primera que hace referencia a la interpretación y manejo de la información, y la segunda al componente sintáctico; referente al manejo de la información las preguntas de tipo literal. A continuación se realiza una breve descripción de lo encontrado en la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de dicha institución.

Al analizar las pruebas diagnósticas, se logra evidenciar que existen algunas falencias en los estudiantes frente a la comprensión lectora de un texto diferente al texto narrativo. En la primera pregunta, que hacía referencia al significado de la palabra ángulo según el contexto en el que estaba, algunos estudiantes lograron diferenciar su significado que era el ángulo de un objeto y no el ángulo facial o toma de foto. Sin embargo, la mayor dificultad se observó en elegir qué tipo de texto era. Aquí sucedió algo particular, ya que los estudiantes tenían claro que el texto le estaba dando indicaciones de cómo hacer un sobre pero en el momento de marcar la respuesta, ellos señalaron que era un texto

narrativo. Esto indica que a pesar de tener claro el propósito del texto, no tienen claro el tipo de texto que es.

De igual manera, en la pregunta referida al léxico, alguno de ellos no comprenden cuáles son las palabras que indican acciones (verbos) y cuales las que indican los materiales que se requieren para realizar la actividad. Por otro lado, en la pregunta referida a ordenar de forma consecutiva las acciones que se deben realizar para hacer un sobre, los estudiantes demuestran que tienen claro el procedimiento que deben seguir para realizar la manualidad.

Después de analizar las pruebas aplicadas, se puede inferir que los estudiantes presentan algunas dificultades al momento de leer un texto con un formato distinto al narrativo. Se les hace difícil comprender palabras que indican instrucciones para realizar alguna actividad, también se logra inferir que no es común en su léxico algunas palabras que señalan orden cronológico. Por otro lado, los estudiantes relacionan de manera correcta la imagen con la indicación dada, sin embargo, según la prueba diagnóstica se puede suponer que hace falta mayor claridad al momento de identificar el propósito que tiene un texto instructivo.

Tabla 2. Categorías de análisis de la entrevista

<i>Instrumento: La entrevista</i>				
<i>Instrumento</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Participantes</i>
• Entrevista	Lectura	-Concepto que tiene el docente sobre que es lectura.	- Recopilar información acerca de la definición que tienen los docentes sobre el concepto de lectura.	- Aplicador -Docente de la sede seleccionada.

Tipología textual	-Tipos de textos trabajados durante la clase. -Elección de los textos con los estudiantes.	-Determinar cómo los docentes eligen los tipos de textos a trabajar con sus estudiantes.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada.
Hábitos de lectura	-Hábitos de lectura en el aula de clase. -Hábitos de lectura en la casa. -Vinculación de los hábitos de lectura con los propuestos con el MEN.	- Identificar el conocimiento de los docentes frente a los hábitos de lectura que tienen los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Proceso lecto-escritor	-Estrategias para el proceso lector. - Estrategias para el proceso escritor.	-Identificar los tipos de estrategias utilizadas por el docente en el proceso lector y escritor.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Percepción de los textos narrativos	-Textos narrativos - Diferentes tipos de textos.	-Identificar los diferentes tipos de textos utilizados por el docente en el aula.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Textos instructivos	- Función de los textos instructivos. - Clases de textos instructivos.	- Recoger información frente al conocimiento que tienen los docentes sobre los diferentes tipos de textos instructivos utilizados en el aula.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada
Comprensión lectora	- Proceso lector en los estudiantes. - Comprensión de los textos instructivos.	- Reflexiona cómo puede utilizar los textos instructivos en la comprensión lectora.	-Aplicador -Docente de la sede seleccionada

Como resultado del análisis de los datos correspondientes a la entrevista realizada durante la investigación a 5 docentes de dicha institución y la realización de cada una a distintos docentes de las sedes en horas de actividades de jornada pedagógica, con

respecto a diferentes expectativas que tenían en cuanto al concepto de lectura. Las categorías previstas en este instrumento son 7 de las cuales cada una tiene dos subcategorías. A continuación el análisis de cada una de ellas.

a. Categoría: Lectura

Subcategoría: Concepto de lectura e interpretación de la lectura

Según la entrevista realizada el análisis de estas dos preguntas se pudo deducir que los docentes tienen un concepto de lectura de acuerdo a lo establecido por el MEN y los lineamientos curriculares, ya que son conceptos muy similares a los dados por los referentes nacionales de educación. Esto se pudo observar cuando dos docentes coincidieron en la misma definición frente al concepto de lectura que fue la siguiente: *“leer es un acto donde se interrelacionan el lector, el texto, el contexto y la intención del autor. Además de ello, el lector juega con sus presaberes que le permiten entrar en una disposición frente al nuevo conocimiento”*. De igual manera, en las entrevistas se evidencia la importancia que debe tener el lector, el texto y contexto dentro del aula de clase en el área de lenguaje. De esta manera, se podría decir que tienen una idea clara en el momento de partir conocimientos en los estudiantes desde los diferentes tipos de textos

b. Categoría: Tipología textual

Subcategoría: Tipos de textos trabajados durante la clase y elección de los textos con los estudiantes.

Los resultados en la pregunta 2 llevan a concluir que en un primer momento los docentes si escogen los libros o textos de acuerdo a los intereses de los estudiantes, pues

elaboran actividades antes de dar inicio a la explicación de la estructura de un nuevo texto para que ellos se sientan a gusto. Aquí es importante resaltar que un docente explicó que *“antes de leer un cuento o texto, le doy a escoger a mis estudiantes a elegir cuál les llama la atención”* y a su vez, otro docente enfatizó que *“en la escuela no hay diversos tipos de texto, ya que solo tengo diez libros de la colección semilla y todos son textos narrativos”*. Aunque en la mayoría de ocasiones solo toman como referencia los textos de la “Colección Semilla” dados a las escuelas para trabajar en el área de lenguaje y que solo en caso de querer trabajar un texto de tipo narrativo. Así, es necesario dar a conocer cómo pueden trabajar desde los textos instructivos actividades con los textos narrativos y líricos en el aula de clase.

c. Categoría: Hábitos de lectura

Subcategoría: Hábitos de lectura en el aula de clase/casa y vinculación de los hábitos de lectura propuestos por el MEN.

Durante el análisis de la pregunta 3 se evidenció que los docentes hacen énfasis en la poca comprensión que tienen los estudiantes cuando necesitan leer un texto y se acogen a lo establecido por el MEN pues dicen que ellos tienen programas que ayudan a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes desde los diferentes tipos de escritos, como por ejemplo el programa de acompañamiento que se llama PILEO y que brinda estrategias para mejorar la comprensión en los estudiantes de los niveles de transición, primero y segundo.

De esta manera, ellos manifiestan que envían actividades de comprensión para realizar una lectura compartida entre los estudiantes y padres de familia. Así, se logra observar

que los docentes de dicha institución intentan generar motivación por parte de los estudiantes para emplear diversos hábitos de lectura en la casa y escuela llevando a cabo estrategias empleadas por el MEN.

d. Categoría: Proceso lecto-escritor

Subcategoría: Estrategias para el proceso lector y proceso escritor.

En la pregunta 4 se puede evidenciar que los docentes aplican en el aula de clase estrategias de comprensión de lectura y tienen una estructura para las clases, primero dan inicio con pre saberes acerca del texto que van a emplear y de esta manera los motivan para iniciar una prelectura y realizar la planeación de las actividades de la clase. Aunque siempre se centran en textos narrativos y no piensan en otros tipos de textos, porque piensan que no se puede realizar una buena comprensión de lectura e interpretación de los mismos. Finalmente solo se centra en estrategias que da el MEN frente a los programas que llevan a cabo y proponen para la institución.

e. Categoría: Percepción de los textos narrativos

Subcategoría: -Textos narrativos y diferentes tipos de textos

Durante la intervención la mayoría de docentes de dicha institución coinciden en que emplear otros tipos de textos en los estudiantes los llevaría a reconocer la silueta de todos los tipos de textos y a realizar una mejor comprensión no solamente utilizando los textos narrativos. Así, insisten en que la competencia lectora puede mejorar y prepararlos para presentar las pruebas que exige el estado a una institución y los procesos mínimos que deben cumplir ya que son los primeros años de escolaridad. Se puede deducir que los

docentes estarían dispuestos a implementar en el aula de clase otro tipo de texto diferente a al narrativo.

f. Categoría: Textos instructivos

Subcategoría: Función de los textos instructivos y clases de textos instructivos

En el análisis se pudo evidenciar que varios de los docentes de dicha institución tienen claro el concepto de textos instructivos, ya que coinciden en que deben dar unas instrucciones para realizar una tarea y al finalizar obtener un producto. Así se logra evidenciar cuando un docente dice: *“los textos instructivos me indican el paso a paso que debo hacer para realizar una actividad”*, otro docente dijo: *“este texto me dice el cómo debo realizar una actividad”*. De esta manera, también mencionan algunos ejemplos durante la intervención haciendo referencia a las recetas y manuales de instrucciones acerca de electrodomésticos, juegos entre otros. Se puede deducir que los docentes conocen algunos tipos de escritos que hacen parte de los textos instructivos, aunque es necesario ofrecerles mayor claridad del concepto y la aplicación de estos en el aula de clase.

g. Categoría: Comprensión lectora

Subcategoría: Proceso lector en los estudiantes y comprensión de los textos instructivos.

Durante la intervención se reconoce que la mayoría de docentes están dispuestos a emplear en el aula de clase los textos instructivos, para observar los resultados en cuanto a la comprensión lectora con estos y que no solamente deben utilizar textos narrativos, si no también pueden emplear otros textos. De esta manera, se puede deducir que los textos

instructivos serían una nueva alternativa para los docentes, de tal manera que los mismos sean empleados en el aula de clase.

Tabla 3. Categorías del diario de campo y de la secuencia didáctica

Instrumento de evaluación: Diario de campo y secuencia didáctica				
Categoría	Subcategoría	Objetivo	Resultados obtenidos	Relación con el marco teórico
Semántico	Macroestructura	Identificar si el estudiante reconoce el propósito comunicativo del texto.	El estudiante lee datos paratextuales que le permiten el reconocimiento del tema global del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Según Cooper (1998), antes de iniciar el proceso de comprensión lectora, se debe desarrollar una información previa y un vocabulario específico (p.41). A su vez, es importante que el estudiante identifique el propósito del texto, a qué tipo de texto pertenece y reconozca el léxico que se usa en el texto. - Desde los Lineamientos curriculares de Lengua castellana (1998) se establece los niveles del texto y sus componentes. - Van Dijk (1981) reserva la noción de “Macroestructura” para el tema global del texto.
	Léxico	Identificar si el estudiante reconoce las palabras que denotan instrucciones y los conectores temporales en un texto instructivo.	El estudiante reconoce la secuencia temporal de las acciones que se realiza en cualquier actividad planteada.	<ul style="list-style-type: none"> - Van Dijk (1981) la “superestructura” hace referencia a la forma global del texto, es decir, llevar el análisis sintáctico al plano del texto, mediante un esquema de organización de las partes. - Adam (1992) plantea que dentro de los textos se combinan, con diferentes
Sintáctico	Superestructura	Reconocer si el estudiante identifica la estructura formal del texto instructivo.	El estudiante reconoce la superestructura en un texto instructivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Desde los Lineamientos curriculares de Lengua castellana (1998) se establece los niveles del texto y sus componentes.

				grados de jerarquía, diferentes formas textuales que él llama “secuencias”.
Pragmático	Contexto	Observar la relación que establece el estudiante con el texto y su contexto.	El estudiante pone en juego las competencias adquiridas frente a diversas situaciones o actividades de clase.	- Desde los Lineamientos curriculares de Lengua castellana (1998) se establece los niveles del texto y sus componentes.

Como resultado del análisis de los datos correspondientes a la secuencia didáctica realizada durante la investigación en dicha institución, se interpretaron en conjunto con el diario de campo, esto debido a que las acciones que se realizaban en el aula de clase a partir de las actividades que se propusieron en la secuencia, se iban plasmando en el diario de campo con el fin de ajustar en algunos momentos, las actividades ya planteadas. Por ende, estos dos instrumentos: diario de campo y secuencia didáctica, comparten las mismas categorías de análisis, de tal forma que iban siendo analizados los datos recolectados para ambos instrumentos.

Durante la investigación se realizó la interpretación de los datos a partir del planteamiento de las actividades teniendo en cuenta que en los Lineamientos de Lengua Castellana (1998), se establece que existen unos procesos secuenciales que se deben tener en cuenta en el momento de comprender, analizar y producir un texto independientemente el tipo de texto que sea (p.61). Es por ello, que las actividades fueron planteadas desde lo micro (reconocimiento de las palabras que indican las acciones) hasta lo macro (estructura formal del texto) pasando por todos los elementos paratextuales (verbos, conectores temporales, estructura formal del texto: título, subtítulos (lista de

materiales y procedimiento) De esta forma, en el nivel intratextual se desarrollan las competencias gramatical, semántica y textual (MEN, 1998).

Además de ello, al plantear cada una de las actividades se tuvo en cuenta que se debía activar los conocimientos previos que se tenían del tema a trabajar durante la clase (Cooper, 1998) Sin embargo, es importante aclarar que en la secuencia el tema general eran los animales acuáticos y los textos instructivos fueron escritos y leídos con el pretexto de aprender sobre el tema general.

Por otro lado, es importante tener claro que las actividades que se plantearon durante las 8 sesiones de clase, estaban directamente relacionadas con el contexto y el diario vivir de los estudiantes. Es decir, se tuvo en cuenta cómo se establece en el nivel extratextual – componente pragmático (MEN, 1998) el contexto en el cual se desarrolla la situación de comunicación y por ende, se partió de los intereses de los estudiantes por aprender sobre este nuevo tema, lo cual favoreció notablemente en la ejecución de las diversas actividades, ya que los estudiantes tenían una actitud receptiva durante cada una de las sesiones de clase.

Un claro ejemplo de esto se refleja en la actividad de pescar y preparar un pescado, donde se integraron los padres de familia y se convirtió en una actividad en conjunto, donde los padres eran los maestros de sus hijos y posteriormente, los estudiantes eran los escritores de lo que había sucedido en la experiencia, teniendo en cuenta lo aprendido durante las sesiones de clase anteriores. Es decir, escribieron un texto teniendo presente la estructura formal del texto instructivo, las palabras que indican las acciones y los conectores temporales.

Finalmente, las actividades fueron planteadas para que el estudiante a partir de la activación de sus conocimientos previos, pudiera incluir en sus conocimientos información nueva (Barriga y Hernández, 2010)

A su vez, como resultado del análisis de los datos correspondientes a los diarios de campo realizados durante la investigación y realización de cada una de las sesiones de clases, en los grados de transición, primero y segundo, se estructuraron tres categorías donde se despliegan subcategorías para cada una de ellas. La primera categoría a la que se hace referencia es la del componente semántico (macroestructuras), en la cual estudiante reconocía el propósito del texto instructivo. Para esta primera categoría, las docentes investigadoras lograron identificar que si bien el estudiante reconocía lo que debía hacer en un primer momento, después de realizar la actividad tenían mayor contundencia al responder qué es lo que se realizó en clase. Aquí se puede citar un ejemplo claro que sucedió en la tercera sesión de clase, cuando la docente indaga qué fue lo que aprendimos en clase, uno de los estudiantes de segundo responde “*yo aprendí el paso a paso para dibujar un pescadito*” y el niño de transición respondió “*aprendí a dibujar un pez*”. Al finalizar la indagación, es evidente que los estudiantes reconocen claramente el propósito del texto instructivo que realizaban en clase.

De igual forma, en el momento de enseñar las palabras que indican acciones los estudiantes de segundo respondían que “*eran los verbos terminados en -ir, -er*” y los de primero que “*eran las palabras que decían lo que uno hacía*”. Esto debido al nivel de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los niveles. De igual forma, los estudiantes de transición al escuchar las palabras, las asociaban con acciones que debían realizar.

Por otro lado, en el momento que se enseñaron las palabras que indicaban el orden secuencial de las acciones, fue confuso para los estudiantes ya que no habían utilizado dichas palabras para indicar la secuencia cronológica de las acciones. Es por ello, que se tuvo que adicionar una clase más para este tema y tener en cuenta que ellos asocian rápidamente lo secuencial con lo numérico.

Finalmente, en la actividad donde se enseñó la estructura formal del texto instructivo, se tuvo en cuenta que fuera una situación real del contexto de ellos. Por ende, se hizo un día de pesca para el almuerzo. En actividad se realizó un registro fotográfico sobre los materiales que se utilizaron tanto para la pesca como para la preparación del pescado (es importante aclarar que ésta actividad, se realizó en conjunto con los padres de familia para que fueran ellos quienes les enseñaran a sus hijos a pescar y posteriormente, preparar el pescado para ser consumido). El paso a paso de las actividades fue escrito por los estudiantes en conjunto con la docente investigadora.

En esta actividad se logró evidenciar el manejo de las palabras que indican acciones (verbos) de forma clara y precisa por parte de los estudiantes. De igual forma, los conectores temporales, a pesar que solo utilizaron los que aprendieron en clase (por ser estudiantes de tan corta edad, no han manejado léxico de este tipo). Finalmente, describieron de forma ordenada desde cómo prepararon la red hasta cómo se sirvió el pescado en el plato.

Al conjugar estos dos análisis, se evidencia la importancia que tuvieron estos dos instrumentos en la recolección de información, ya que al plasmar en el diario de campo lo que se observaba durante las sesiones de clase, esto permitió realizar ajustes a las

sesiones de clase, pues fue necesario dedicarle dos sesiones a la enseñanza de las palabras que indican el orden temporal de las acciones (marcadores temporales), puesto que no fue comprendido el tema por parte de los estudiantes. De igual forma, la experiencia vivencial partió de los intereses y apoyo de los niños y padres de familia. Esto permitió que tuviera un mayor entendimiento en el momento de construir el texto instructivo sobre cómo pescar y preparar un pescado, debido a que les es más fácil escribir y organizar las ideas a partir de la experiencia vivida.

4.2. Confiabilidad y validez.

La confiabilidad y la validez, son requisitos indispensables dentro de un proceso investigativo. La confiabilidad hace referencia al grado en el que la aplicación de un instrumento a un mismo individuo debe producir los mismos resultados independientemente las veces que se le sea aplicado y la validez está relacionada con el grado en que el instrumento mide las variables objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para el caso de la presente investigación, la confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección de información diseñados, se realizó a través de una prueba piloto, la cual consistió en la aplicación de la entrevista y la prueba diagnóstica a una población que tenía las mismas características sociales, económicas y culturales que la población objeto de estudio. Este espacio permitió que la docente-investigadora tomara nota de lo observado durante la inmersión en un formato no estandarizado (ver apéndice 4) como lo señala Cuevas (2009) no es necesario tener un formato, solo se debe tener en cuenta la anotación descriptiva de lo observado y las interpretaciones que el observador hace.

Como resultado de la prueba piloto se encontró la necesidad de realizar modificaciones en los instrumentos de recolección de datos, para de esta manera poder garantizar la funcionalidad de los mismos y cumplir con los objetivos establecidos para la recolección de datos.

Finalmente, para el caso de la confiabilidad y validez de los datos recolectados se realizó una triangulación de datos en la cual se obtuvo una relación entre la teoría y la práctica, de esta forma, se correlacionó lo observado durante las diversas clases y la información recolectada durante la entrevista y la prueba diagnóstica, esta información se logra ver correlacionada en las tablas 1, 2 y 3 que se presentaron en el capítulo IV, en las cuales se establecieron las categorías de análisis para cada uno de los instrumentos y a su vez, el marco teórico que se tuvo en cuenta en la información recolectada en cada uno de los instrumentos. De esta manera, durante la toda la investigación, se garantizó la confiabilidad y validez tanto de los datos e instrumentos de recolección de información.

A continuación en la tabla 4, se presenta la triangulación de los instrumentos aplicados con los objetivos planteados en la investigación, los supuestos cualitativos y las preguntas orientadoras.

Tabla 4. Triangulación de instrumentos con supuestos, objetivos y pregunta orientadora de la investigación.

Pregunta orientadora	Objetivo	Supuesto	Instrumento	Categorías	Resultado
¿Qué sucede cuando los niños de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos leen otro tipo de texto diferente al narrativo?	Diagnosticar a los estudiantes frente a la comprensión lectora que tienen al momento de leer otro tipo de texto diferente al narrativo.	Las prácticas de lectura de los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, son exclusivamente de tipo académico, convirtiendo la lectura en un proceso de decodificación de palabras sin sentido.	Prueba diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> Competencia comunicativa (lectura) 	Con la prueba diagnóstica se comprobó que los estudiantes tenían falencias en la comprensión de textos instructivos, ya que los docentes en la mayoría de las clases solo enfatizan en textos narrativos.
¿Qué concepto de lectura tienen los maestros en la Institución Educativa Galápagos?	Identificar las diversas perspectivas de los docentes frente al proceso lector de los estudiantes y la tipología textual que ellos eligen para dicho proceso.	Los docentes de la Institución Educativa Galápagos poseen un concepto claro sobre el proceso lector, la relación que existe entre el texto, el contexto y el lector. En la Institución Educativa Galápagos se implementan estrategias creativas e innovadoras que estimulan el gusto y hábito de la lectura a partir de los textos instructivos.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Lectura Hábitos de lectura Proceso lector-escritor Percepción de los textos narrativos Textos instructivos Comprensión de lectura 	Las entrevistas dieron como resultado que los docentes en la mayoría de las clases solo utilizan los textos narrativos, y esporádicamente hacen relación con otros tipos de textos. Sin embargo, están dispuestos a utilizar otros tipos de texto como los instructivos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
¿De qué manera el diario de campo contribuye en la recopilación de la información relevante de la práctica?	Recopilar información relevante del proceso de lectura comprensiva a partir de la aplicación de la		Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> Semántico Sintáctico Pragmático 	El diario de campo todas las actividades realizadas durante la sesiones de clase con el fin de recolectar información suficiente para

pedagógica que se realiza en el aula de clase?	secuencia didáctica de los textos instructivos.	realizar los análisis, reflexiones y plantear la pregunta de investigación. El diario era un instrumento en el que libremente se consignaba la percepción, descripción e interpretación de los sucesos relevantes propios de cada sesión; en algunos casos se establecían cambios en las planeaciones y nuevos métodos de lectura para los estudiantes. Este mismo nos aportó información relevante para la elaboración de la conceptualización y la construcción de las categorías de investigación.
¿Qué características debe tener la secuencia didáctica para la lectura de textos instructivos con niños de transición, primero y segundo?	Diseñar una secuencia didáctica utilizando textos instructivos para el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos.	Las prácticas de lectura de los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, son exclusivamente de tipo académico, convirtiendo la lectura en un proceso de decodificación de palabras sin sentido.
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Semántico • Sintáctico • Pragmático 	La secuencia didáctica dio como resultado que el docente priorice el contenido y rutas de acciones, abordándolo los nuevos intereses y necesidades de las de los estudiantes si perder el objetivo.

La teoría de la triangulación, la cual se alude como el mejor procedimiento para fortalecer el análisis. Triangular supone utilizar diferentes estrategias para abordar el mismo problema: diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o

diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno “la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una situación” (Stubbs, 1983, p226).

Desde esta perspectiva el análisis de la información recogida se realizó mediante la siguiente triangulación de instrumentos (prueba diagnóstica, entrevistas, diario de campo y secuencia didáctica). En un primer momento, se realizó un análisis de los datos de forma individual, para realizar esto se utilizó la tabla de análisis de cada uno de los instrumentos utilizados para la interpretación de las investigadoras. Después de esto se organizó la información teniendo en cuenta cada categoría descrita en cada una de las tablas analizadas y teniendo como ítem principales de cada uno de estos los siguientes elementos:

- Pregunta orientadora
- Objetivo
- Supuesto
- Instrumento
- Categoría
- Resultado

A partir de los datos recolectados en los instrumentos: prueba diagnóstica y entrevista, se realizó la categorización y análisis de los mismos, los cuales permitieron establecer las falencias y necesidades que manifestaron los entrevistados y estudiantes frente a la lectura de un tipo de texto diferente al que normalmente se trabaja en el aula de clase. Con el análisis de estos datos y la primera intervención en el aula de clase de los estudiantes que participaron en la investigación, se plantearon las actividades de la

secuencia didáctica que tenía como tema “Los animales acuáticos”, en la cual se desarrolló la lectura y escritura de textos instructivos.

De este modo, la triangulación nos permitió la elaboración de las categorías y subcategorías para cada uno de los instrumentos utilizados. En la tabla 4, se evidencia un consolidado de todos los instrumentos utilizados en la investigación y la relación de estos con los objetivos específicos, las preguntas orientadoras, los supuestos cualitativos, la teoría que se sustentó en el marco teórico y los principales hallazgos encontrados. De esta forma, se logra establecer que los cuatro instrumentos utilizados durante la investigación se correlacionaron y fueron necesarios para el análisis de los datos que se recolectaron y además, permitieron realizar una propuesta la cual era cíclica a partir de los datos que se iban recolectando en las sesiones de clase.

A manera de conclusión, los instrumentos aplicados durante ésta investigación permitieron recolectar información desde la práctica pedagógica en el aula, de los estudiantes, docentes y docentes-investigadoras. En general, los resultados de la investigación demuestran que los estudiantes generan un conocimiento propio a partir de actividades propias de su contexto, edad e intereses que les permiten producir textos escritos con una estructura específica y utilizando las palabras adecuadas.

4.3 Producto final: Cartilla “Lee y comprende”

La presente cartilla tiene como fin dar a conocer tres secuencias de actividades para desarrollar la comprensión lectora a partir de los textos instructivos, líricos y narrativos. Estas secuencias de actividades tienen una estructura definida, en la cual cada una de las

actividades allí planteadas tiene como objetivo activar, adquirir y estructurar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos del estudiante.

Al inicio de la cartilla, en un primer lugar, aparecen los agradecimientos a las personas que estuvieron durante todo el proyecto, seguidamente unas indicaciones referentes a todos los iconos que encontrarán en la misma, haciendo relevancia en cada una de las secuencias trabajadas. De igual manera, aparecen los recursos complementarios explicando la función que tiene cada uno de ellos dentro de la cartilla, para los docentes que la empleen y según el acceso que tengan a internet en la institución donde trabajan. Así, el docente puede observar qué fortalezas tiene y con qué recursos o actividades se puede encontrar durante la lectura de la cartilla. Es importante resaltar que las actividades son planteadas para un salón de escuela nueva, debido a que esta modalidad de enseñanza es la que ha adquirido varias instituciones rurales por los pocos estudiantes que tienen.

De igual forma, la cartilla (apéndice 6) está dividida en tres capítulos: el primero hace referencia a la secuencia relacionada con los textos instructivos, el segundo textos narrativos y el último, textos líricos. La secuencia tiene estipulada la siguiente silueta textual:

- *Título de la secuencia:* nombre global de las actividades que se van aplicar en la secuencia.
- *Identificación de la secuencia didáctica:* se encuentra dividida en dos partes, el grado en qué se va a realizar y la otra parte las sesiones totales que se van a emplear.
- *Tiempo para cada sesión:* Estipulado en horas y minutos que se van a implementar en cada sesión de clase.

- *Estándares:* Transcritos de los estándares básicos del área de lengua castellana.
- *Desempeños:* los estipula cada docente de acuerdo a lo propuesto en cada una de las sesiones de la secuencia de texto de acuerdo a la clase de texto.
- *Objetivos de aprendizaje:* Propuestos de acuerdo a cada tipo de texto utilizado en cada secuencia didáctica.
- *Criterios de evaluación:* Aspectos que se tendrán en cuenta durante la realización de todas las actividades para ser evaluadas al finalizar.

Cada una de las sesiones está dividida en tres momentos. El primer momento que es la introducción, tiene actividades para activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la temática a trabajar y en algunas sesiones, estas actividades tienen como objetivo para retomar el retomar el tema trabajado en la sesión anterior. En el segundo momento, se encuentran las actividades referentes al desarrollo de la temática planteada para la clase (conceptualización: enseñanza del concepto trabajado) y además, tienen como objetivo involucrar el texto instructivo de forma práctica; para posteriormente, en el tercer momento, finalización, el estudiante organice y estructure el conocimiento aprendido durante la clase.

Además de ello, encontrará iconos que facilitará la lectura de la cartilla. Uno de ellos, es el icono de la USB, lo cual significa que el material está de forma digital y lo puede trabajar de manera off-line, esto debido a que estas actividades están planteadas para que las instituciones rurales también las pueda trabajar en el aula de clases. También encontrará un icono que indica videos, el cual tiene como fin presentar los recursos interactivos que servirán para el desarrollo de la clase. Aquí, no solo se encontrará un

video, sino varios sobre la temática y algunas sugerencias. Finalmente, hay un icono de anexos que indican las actividades propuestas para trabajar con los estudiantes. Por ejemplo: un cuento, un texto, etc. Así, es importante resaltar que las secuencias didácticas pueden ser adaptadas a los diversos temas que se quieran trabajar durante las clases, solo teniendo en cuenta que se debe seguir el orden de las actividades para que se enseñe desde lo micro hasta lo macro.

Esta secuencia didáctica, definida por Camps como “la estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52). Lo que se pretende es proponer alternativas fundamentales y consecuentes que orienten las prácticas de enseñanza analizando los espacios de conexión entre docente y contenidos en el aula de clase. De esta manera, la secuencia didáctica propuesta tiene como finalidad que el estudiante pueda participar en actividades diversas de lectura en los estudiantes de preescolar, primero y segundo donde se emplee el modelo de escuela nueva.

La secuencia didáctica se diseñó atendiendo a las necesidades de los estudiantes, detectadas a lo largo de esta investigación, intentando ofrecer a través de la misma espacios de aprendizaje de la lectura de la mano de que aprendiera a leer de acuerdo a su contexto real, con la necesidad de responder a la lectura de textos diferentes a los narrativos, e inculcar una propuesta integrando otros tipos de textos, poco convencionales en este proceso, como el instructivo de referencia. Desde esta perspectiva se planteó a secuencia didáctica con los ítems mencionados y especificados anteriormente, para que el

estudiante aprenda a leer y a su vez, favorecer la lectura y comprensión lectora desde los niveles iniciales.

Finalmente, es importante resaltar que la cartilla por ser un documento extenso y que a su vez, fue necesario crear un diseño para la misma, no se encuentra dentro de los anexos del presente trabajo, sino que se encuentra en un archivo extra en pdf.

Capítulo 5

Conclusiones

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los principales hallazgos obtenidos a partir de la pregunta de investigación, los objetivos y las preguntas orientadoras planteadas al principio de la misma. De esta forma, se busca conocer si se dio respuesta a la pregunta de investigación, si se cumplieron con los objetivos y se dieron respuestas a las preguntas orientadoras. En un segundo momento se mencionan las diferentes limitantes que se presentaron a lo largo de la investigación, para finalmente, realizar algunas sugerencias que permitan generar nuevas líneas de investigación a partir del aporte que los resultados han arrojado.

5.1. Principales hallazgos

La presente investigación surgió con el objetivo de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo pueden ser utilizados los textos instructivos reales para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos? Para dar respuesta a la pregunta de investigación se hizo necesario construir una propuesta en la cual las actividades planteadas y la secuencia estructural de las mismas, permitieran a los estudiantes utilizar un tipo de texto diferente al que tradicionalmente utilizaba en el aula de clase. Es por ello, que los textos instructivos que se utilizaron en la secuencia didáctica, se analizaron desde lo micro hasta lo macro, y a su vez, partieron del contexto de los estudiantes.

Como resultado de este ejercicio investigativo, se observó que en general la propuesta implementada en el aula de clase, dio los resultados esperados y permitió fortalecer el

proceso lector de los estudiantes, teniendo en cuenta, que leer no es decodificar sino un proceso donde intervienen el texto, el contexto y el lector.

Sin embargo, lo anterior también conlleva a que en el proceso de enseñanza por parte de los docentes se tenga una fundamentación teórica que permita analizar los aspectos y contenidos que se están enseñando en el aula de clase y a su vez, realizar una mirada en la tipología textual para que de ésta forma, se puedan trabajar diversos tipos de texto en el aula de clase.

También es importante resaltar que los estudiantes demuestran un mayor interés cuando la temática a trabajar dentro del aula de clase ha sido propuesta y conciliada con ellos. Esto permite que las diversas actividades propuestas en la secuencia didáctica tengan una mayor aceptación y por ende, la motivación de los estudiantes al trabajar sea la mejor.

Por otra parte, se logra evidenciar que después de la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes demuestran interés por leer textos diferentes a los narrativos. En este caso, leen recetas, siguen pasos para realizar una manualidad, entre otros. Esto quiere decir, que los estudiantes conocen una estructura diferente a la que tradicionalmente han trabajado en el aula de clase, como lo es el género narrativo. A continuación se establece para cada uno de los objetivos planteados en esta investigación, los hallazgos encontrados son:

- Para el objetivo: Identificar las diversas perspectivas de los docentes frente al proceso lector de los estudiantes y la tipología textual que ellos eligen para dicho proceso. A su vez, este objetivo se relaciona con los siguientes supuestos planteados

al inicio de la presente investigación: Los docentes de la Institución Educativa Galápagos poseen un concepto claro sobre el proceso lector, la relación que existe entre el texto, el contexto y el lector, las prácticas de lectura de los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, son exclusivamente de tipo académico, convirtiendo la lectura en un proceso de decodificación de palabras sin sentido, y, En la Institución Educativa Galápagos se implementan estrategias creativas e innovadoras que estimulan el gusto y hábito de la lectura a partir de los textos instructivos. De igual manera, también con la pregunta de investigación ¿Qué concepto de lectura tienen los maestros en la Institución Educativa Galápagos?

Dentro de la entrevista que se le aplicó a los docentes de primaria de la institución focalizada, se logra inferir las percepciones que tienen los docentes sobre el concepto de lectura. Uno de los docentes dice que *“leer es darle significado a todo lo que nos rodea”*, frente a esto, el MEN sostiene que en el proceso lector, el individuo le da significado y sentido a los signos. Por otro lado, los docentes involucran en su proceso de enseñanza, diversidad de texto pero del género narrativo.

Sin embargo, los docentes tienen en cuenta los gustos e intereses de sus estudiantes, ya que les permiten escoger el texto a leer de acuerdo a la temática que se está trabajando. A su vez, los docentes manifiestan la necesidad que tienen sobre cómo enseñar a leer otro tipo diferente al texto narrativo, uno de los docentes manifiesta que *“No existe un manual o ejemplos de actividades en las cuales se puede enseñar contenidos por otro tipo de texto diferente al narrativo”*. También dicen que

en sus clases sería interesante utilizar los textos instructivos pero que no tienen suficiente conocimiento sobre el tema.

Por otro lado, los docentes entrevistados aluden que desde el MEN, la mayoría de actividades propuestas en los talleres de PTA tiene como base los textos narrativos, en algunas ocasiones los líricos y expositivos, pero nunca han trabajado sobre textos instructivos, argumentativos, dramáticos, entre otros. Es por ello, que los docentes manifiestan que *“no tienen un modelo de actividades que sirvan para trabajar el texto instructivo en sus aulas de clase”*.

El principal hallazgo en este objetivo fue la necesidad que manifiestan los docentes por tener un modelo de actividades o instrucciones en las cuales se establezcan una secuencia para enseñar a leer textos instructivos y desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora. También es importante que se unifique un concepto de lectura, para que de esta forma, los docentes de la Institución Educativa Galápagos tengan claro qué es y cómo se logra desarrollar una comprensión lectora acorde al grado que cursa.

- Para el objetivo: Diagnosticar a los estudiantes frente a la comprensión lectora que tienen al momento de leer otro tipo de texto diferente al narrativo, que a su vez se relaciona con la pregunta orientadora *¿Qué sucede cuando los niños de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos leen otro tipo de texto diferente al narrativo?*

Al aplicar la prueba diagnóstica sobre la lectura de un texto instructivo, se evidencia que existen falencias en cuanto al reconocimiento de las palabras que indican las acciones

que se debe desarrollar para realizar la actividad propuesta. No obstante, los estudiantes tienen claro el propósito del texto y lo que se logra realizar cuando se siguen las instrucciones. De igual forma, ellos identifican de forma correcta la relación acción-imagen cuando se trata de relacionar la imagen con la instrucción dada.

Por otra parte, en la prueba diagnóstica se logra evidenciar que es necesario que los estudiantes reconozcan que existen palabras que nos indican la secuencia temporal que se tiene en cuenta al momento de realizar una actividad, ya que no se evidencia dentro de la prueba que ellos tengan claro dichas palabras y su funcionalidad. Además de ello, se puede suponer que los estudiantes no reconocen la estructura que tiene un texto instructivo (título, materiales y procedimiento) porque en la pregunta: “¿cómo está estructurado el texto que leyó?”, uno de ellos respondió: “inicio, nudo y desenlace”, otro dijo “no tiene estructura”. Ante esto, se puede inferir que existen dificultades frente a esta tipología textual.

El principal hallazgo que se encuentra en este objetivo son las falencias que los estudiantes presentan al responder preguntas sobre un texto instructivo. Además de ello, presentan falencias en el reconocer las palabras que indican instrucción y las que indican la secuencia que se debe seguir para realizar lo que se indica. También, existen equivocaciones al momento de identificar la estructura propia del texto instructivo. Esto permitió comprobar el supuesto cualitativo: Las prácticas de lectura de los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos, son exclusivamente de tipo académico, convirtiendo la lectura en un proceso de decodificación de palabras sin sentido.

- Para los siguientes objetivos:
 1. Recopilar información relevante del proceso de lectura comprensiva a partir de la aplicación de la secuencia didáctica de los textos instructivos, que se relaciona con las preguntas: ¿Qué sucede cuando los niños de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos leen otro tipo de texto diferente al narrativo? Y ¿Qué características debe tener la secuencia didáctica para la lectura de textos instructivos con niños de transición, primero y segundo?
 2. Diseñar una cartilla de recomendaciones para docentes de cómo utilizar los textos instructivos, narrativos y líricos para fortalecer la comprensión lectora en los grados de preescolar, primero y segundo. En este caso, se relacionan las preguntas orientadoras: ¿Qué características debe tener la secuencia didáctica para la lectura de textos instructivos con niños de transición, primero y segundo? Y ¿Qué características debe tener la secuencia didáctica para la lectura de textos instructivos con niños de transición, primero y segundo?

Después de haber realizado la prueba diagnóstica sobre los textos instructivos y haber detectado las diversas falencias que los estudiantes presentan al momento de leer este tipo de texto, se hizo necesario plantear una secuencia de actividades con el fin de enseñar un contenido de aprendizaje a partir de utilizar los textos instructivos. Durante esta secuencia se tuvo en cuenta de ir desde lo micro (reconocimiento de las palabras que indican instrucciones) hasta lo macro (estructura del texto instructivo). De esta forma, se

inició con las palabras (verbos) que indican instrucciones que se debe seguir para realizar una actividad, posteriormente se trabajó sobre las palabras que indican la secuencia como se debe realizar las acciones (conectores temporales) de esta forma, el estudiante reconocía la importancia que tiene estos dos tipos de palabras y que son estas las que caracterizan al texto instructivo.

Después, se trabajó sobre la estructura formal que tiene el texto instructivo, aquí los estudiantes reconocieron que este tipo de texto tiene: título, materiales y procedimiento. Al reconocer esto, ellos ya podían escribir un texto sobre una actividad que quisieran enseñarle a otra persona de forma organizada y pautadamente. Cuando se aplicó esta secuencia de actividades, se logró evidenciar el interés de cada uno de los estudiantes frente al tema que se estaba trabajando (Los animales acuáticos), ante esto uno de los estudiantes al finalizar la clase dijo: *“cortar, pegar, armar, organizar, son los verbos que nos indican lo que debemos ir haciendo y si no seguimos lo que nos dicen no podemos hacer la manualidad del pescadito”*, este aporte señala claramente que el estudiante comprendió la función de la palabras que nos indican las acciones y que a su vez, lo relacionó con la importancia que tiene el seguir las instrucciones.

De igual manera, al realizar las actividades se evidenció que los estudiantes iban reconociendo la estructura del texto, ya que en la segunda clase al presentarles el texto de cómo hacer un delfín, uno de los estudiantes dijo *“este texto tiene palabras que indican instrucciones”* lo cual deja en claro que ya reconocen el tipo de palabras que indican acciones. En la sesión número siete, los estudiantes hicieron su propia producción escrita

de un texto instructivo de cómo hacer una caja de sorpresas que tengan las manualidades que hicieron durante las diversas clases.

Al realizar el texto, en el caso de segundo y primero escribirlo y dibujarlo, y en el caso de preescolar dibujarlo, se logró evidenciar la claridad que tienen los estudiantes sobre la estructura formal del texto, definiendo claramente los materiales que requieren y posteriormente, escribir el procedimiento en el cual se tenía en cuenta las palabras que indican la secuencia temporal y las palabras que indican instrucciones.

Por otro lado, la experiencia de aplicar la secuencia de los textos instructivos, dio origen a crear una secuencia en la que se trabaje los textos narrativos y otra para los textos líricos. Esto con el fin de proporcionar una ayuda a los docentes para la enseñanza de este tipo de texto, teniendo en cuenta que se enseña el texto como un medio para enseñar un contenido de aprendizaje definido. Es por ello, que al cambiarle la temática a la secuencia y adaptar las actividades en cuanto a la temática, se va a lograr el objetivo que es enseñar el tipo de texto.

Lo anterior significa que siempre se va a enseñar desde lo micro hasta lo macro, independientemente de la temática que se esté trabajando en el aula de clase. Esto porque con esta investigación se puede corroborar que al enseñarle primero las palabras que indican instrucciones (verbos), después las que indican orden (conectores temporales) y por último la estructura formal del texto instructivo (título, materiales y procedimiento), los estudiantes cuando toman un texto y leen que las palabras les están indicando acciones que deben seguir, lo logran relacionar con el tipo de texto que es y también es

importante porque el propósito del autor de un texto instructivo es que el lector siga una serie de instrucciones para realizar una actividad.

Respecto al componente curricular, se logró evidenciar la importancia de correlacionar los temas en un proyecto de aula con los planteados en el plan de estudios de la institución, de esta manera, el docente y el contenido se deben relacionar mutuamente. Rincón (2006) afirma que para lograr el paso del conocimiento a contenidos de enseñanza, el maestro necesita realizar dos procesos: seleccionar los contenidos a enseñar y realizar transformaciones que conllevan tener en cuenta el tiempo, los espacios, la organización, la elección de actividades y el orden en el cual se abordan los contenidos.

A manera de conclusión, los instrumentos aplicados durante ésta investigación permitieron recolectar información desde la práctica pedagógica en el aula, de los estudiantes, docentes y docentes-investigadoras. En general, los resultados de la investigación demuestran que los estudiantes generan un conocimiento propio a partir de actividades propias de su contexto, edad e intereses que le permiten producir textos escritos con una estructura específica y utilizando las palabras adecuadas.

5.2 Recomendaciones

Después de haber analizado los resultados obtenidos en la presente investigación, se hace necesario establecer la necesidad que presentan los estudiantes de una escuela rural en cuanto al acceso a libros con diversas tipologías textuales. Esto con el fin de ofrecerles un amplio abanico de posibilidades frente a la lectura. No obstante, desde el MEN están implementando diversas estrategias que permiten brindar espacios de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora.

De igual forma, es importante que los docentes de la institución donde se desarrolló la investigación, tengan claro el concepto de lectura, ya que de esta forma, se puede implementar dentro de las actividades cotidianas un proceso lecto-escritor en el que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas. De esta forma, los estudiantes crean textos innovadores en donde su creatividad y presaberes salen a relucir, pues tienen una diversidad de conocimientos que pueden plasmar en sus textos escritos.

También es importante tener en cuenta que los textos instructivos cumplen con una función social, ya que dichos textos son escritos para que los individuos realicen de manera secuencial una actividad que le es necesaria. Por ende, este tipo de textos deberían estar incluidos dentro de los currículos de cada institución y a su vez, permitir la variedad de textos que pueden leer los estudiantes en sus aulas de clase, teniendo en cuenta que desde cualquier tipo de texto se puede desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

Finalmente, se deja abierta la brecha para que futuras investigaciones contrasten la implementación de secuencias didácticas con el fin de enseñar un contenido específico y a su vez, enseñar la estructura textual y con ello, realizar producciones escritas a partir de su contexto real.

En conclusión, es importante que en el aula de clase se le brinde espacios necesarios a los estudiantes para que puedan disfrutar de la diversidad de textos que se tiene en la literatura y con esto, también se les brinda una nueva opción de adquirir conocimientos.

Lista de referencias

- Adams, J-M (1992). Les textes: types et protoypes. Recit, description argumentation, explication et dialogue. París: Nathan.
- Antuña (2001) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós colección “maestros y enseñanzas”.
- Bachelard, G; (1960). Introducción. *La poética de la ensoñación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Barriga (2010) Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. México: McGrawHill/ Interamericana Editores.
- Camps, A (2003) Objeto, modalidades y ámbitos de investigación en didáctica de la lengua. Revista universidad del valle nº 32.
- Camps, A (2003) Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Grao
- Carrasco, A. (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (24), 129-142.
- Cassany, D. (2009) Miradas y propuestas sobre la lectura. En *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cooper, J. (1998) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- PTA.(Agosto, 2016). Colombia Aprende. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/pta>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill/ Interamericana Editores.
- Ferreiro (1998) La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.

Goodman (1998) Aprendizaje de la lectura: el papel de la practica autentica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª Ed.). México: McGrawHill

Holubec, E., Johnson, D. & Johnson, R. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Institución Educativa Galápagos (2015) Plan de estudios.

León, G. (2010) *Propuesta del uso de textos instruccionales para promocionar la lectura en estudiantes de la primera etapa de educación básica*. (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Maldonado, M. (2013) *Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

MEN. (1998) Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.

MEN. (1998) Estándares de competencias básicas en lengua castellana. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.

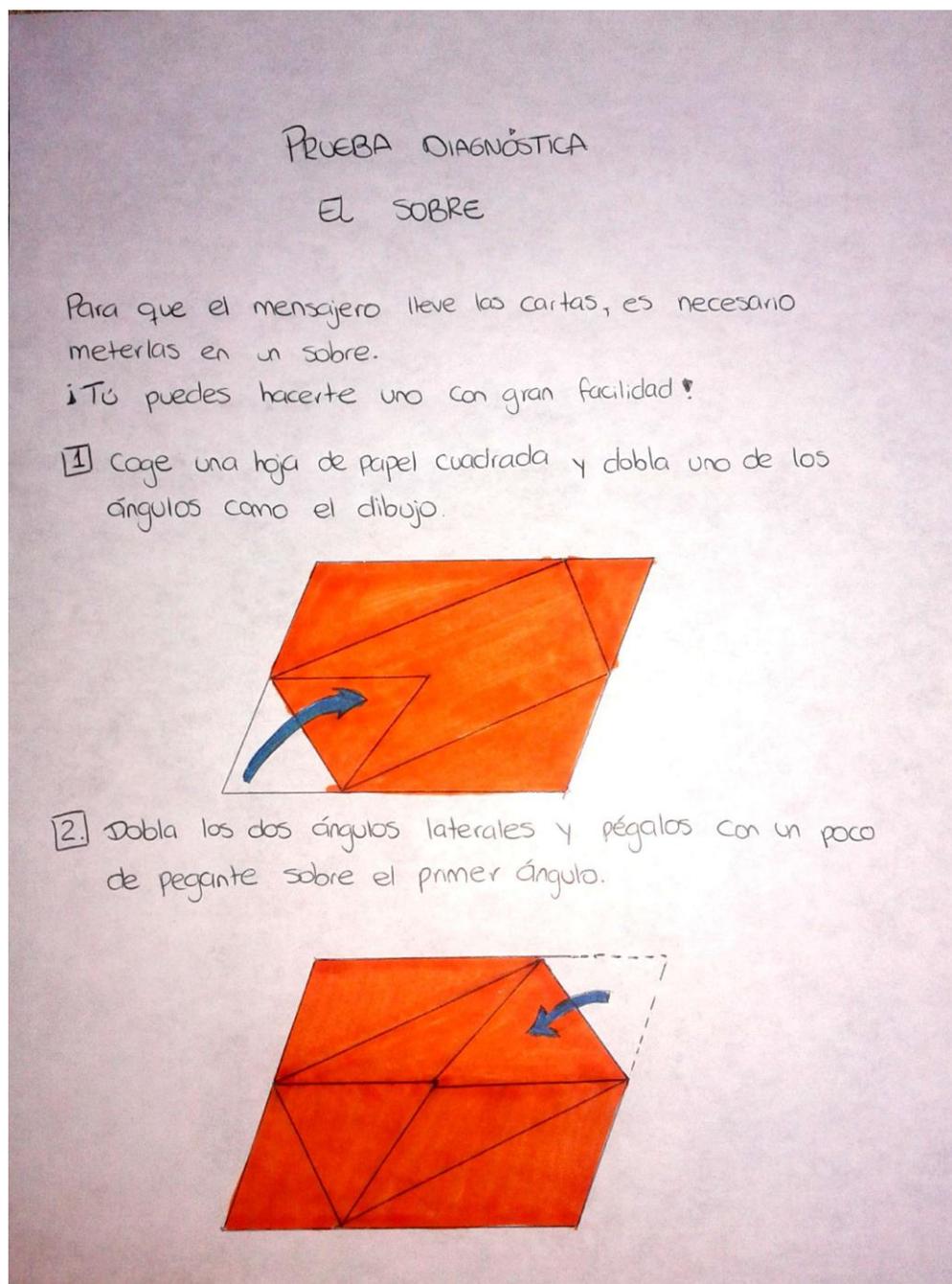
MEN (2006), plan nacional de lectura y escritura (PNLE).

Morales, L. (2010) *“Leer para construir”*: proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

- Pérez (2006) La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela (experiencias innovadoras en Bogotá).
- Piaget, J. (2002) El enfoque constructivista de Piaget “capítulo 5”.
- Piaget, J. (1933) La representación del mundo en el niño. (P331). París, Francia: Ed. Morata.
- Sepúlveda, L. & Teberosky, A. (Abril de 2008). La literatura infantil en la alfabetización inicial. V Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo.
- Solé, I. (2006) Estrategias de lectura. España: Editorial Grao.
- Teberosky, A. (Diciembre de 2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia.
- UNESCO (2009) Aportes para la enseñanza de la lectura – SERCE. Chile: Salesiano Impresores S.A.
- Vásquez, F. (2002). *Diario de Campo - Una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá. MEN

APÉNDICES

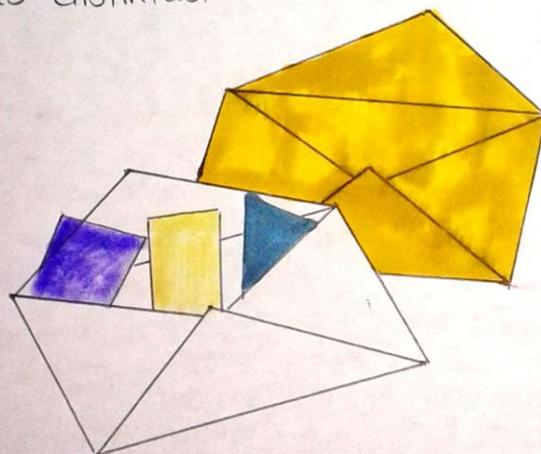
Apéndice 1: Prueba diagnóstica



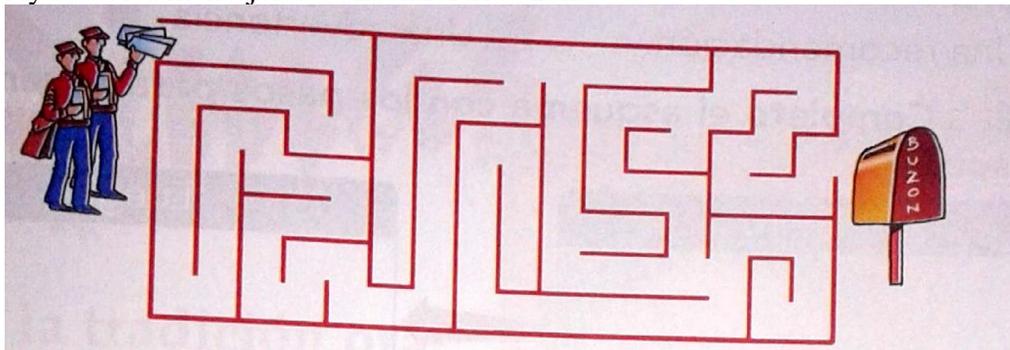
3. Cuando quieras cerrar el sobre, úntale un poco de pegante en los bordes.



4. Puedes hacer sobres de varios colores y utilizarlos para cosas distintas.



Ayudo a los mensajeros a encontrar el buzón.



1. Marco con una X el significado que la palabra ángulo tiene en el texto.

- Punto de vista de una persona
- Porción del rostro más favorable en las fotografías
- Esquina de un objeto o dibujo.

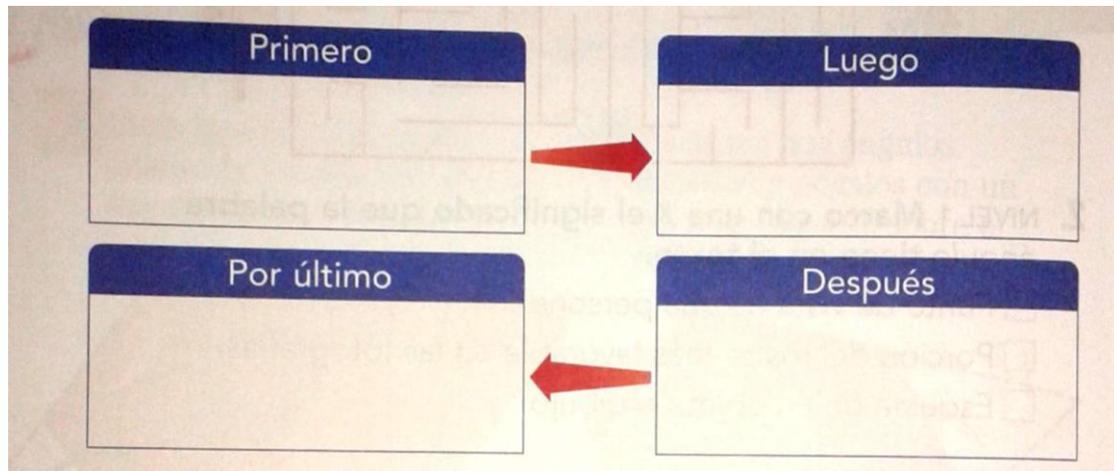
2. Según las imágenes observadas en el texto “El sobre” y la lectura que las acompaña, se puede decir que es un texto:

- Narrativo
- Lírico
- Instructivo

3. Subrayo la opción correcta. El texto “El sobre”:

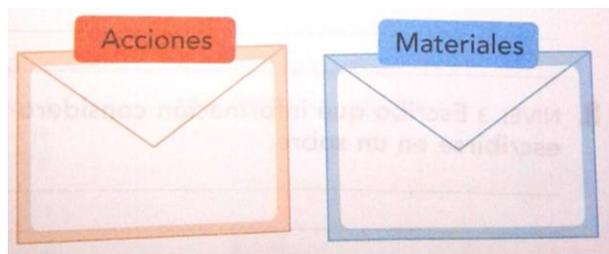
- Informa sobre las actividades de un mensajero
- Explica qué es un sobre
- Enseña la manera de elaborar un sobre
- Explica la forma de enviar una carta

4. Completo el esquema con los pasos para hacer un sobre.



5. Clasifico las palabras del recuadro en el sobre correspondiente, de acuerdo con la idea que expresan.

- Doblar
- Pegante
- Pegar
- Cerrar
- Papel



Apéndice 2: Guía de entrevista

Guía de entrevista sobre el concepto de lectura que tienen los docentes de la Institución Educativa Galápagos

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado:

Nombre: _____ Edad: _____

Género: _____ Cargo: _____

Introducción: la presente entrevista tiene como objetivo: conocer el concepto de lectura que tienen los docentes de la I.E. Galápagos y conocer las estrategias que los docentes utilizan para la enseñanza de la lectura, los tipos de textos que leen y la articulación dentro de las clases con los diversos proyectos que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional para el fortalecimiento de la lectura en los estudiantes.

La presente entrevista es confidencial, no se revelarán nombres de los entrevistados ni de sus sedes y estudiantes.

Preguntas:

1. ¿Cuál es su concepto de lectura?
2. ¿Qué tipo de textos lee con sus estudiantes? ¿Cómo elige estos textos?
3. En los últimos años, se ha venido escuchando desde el MEN, la necesidad de formar hábitos lectores en los estudiantes desde preescolar hasta once, ¿De qué manera usted como docente contribuye dentro y fuera del aula en la formación de este hábito lector con sus estudiantes?
4. Desde su perspectiva, ¿Cómo se desarrolla un proceso lecto – escritor con los estudiantes?
5. ¿Qué pasaría si en vez de textos narrativos se leyera otros tipos de textos en el aula?
6. ¿Qué tipo de textos ha leído con sus estudiantes?
7. ¿Qué es un texto instructivo? ¿Cuál es la función del texto instructivo?
8. ¿Qué piensa sobre utilizar los textos instructivos en el proceso lector de sus estudiantes para fortalecer la comprensión lectora?

Observaciones: agradezco su colaboración y participación de manera activa durante la entrevista.

Apéndice 3: Formato de diario de campo

Rejilla de observación

Fecha: _____ Lugar: _____

Duración del registro: _____ Observador: _____

Objetivo de la clase: _____

Inscripción	Interpretación	Citas prestadas de autores

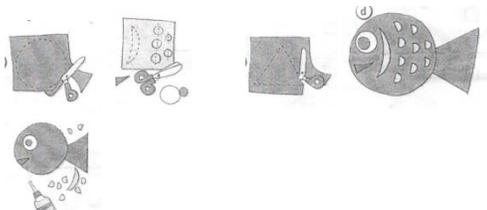
Conclusiones: aquí se responde las preguntas ¿Qué se puede mejorar? ¿Qué actividad no fue clara para el estudiante o más compleja?

Apéndice 4: Secuencia didáctica

SECUENCIA DE SESIONES Y PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES	
TITULO DE LA SECUENCIA: LOS ANIMALES ACUÁTICOS	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	DESEMPEÑOS
Asignatura: lengua castellana Docente: Diana Marcela Cala Docentes observadoras: María Camila López – Julie Paola González Grado: preescolar, primero y segundo Número de sesiones: 8	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la estructura de un texto instructivo. - Elaborar un texto instructivo.
Tiempo para cada sesión: 2 horas de clase (120 minutos)	
Estándares: <ol style="list-style-type: none"> 1. Producción textual: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. - Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. 2. Comprensión e interpretación textual: <ul style="list-style-type: none"> - Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. - Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. - Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y títulos. 3. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento. - Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. - Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. 4. Ética de la comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Identifico la intención de quien produce un texto. 	

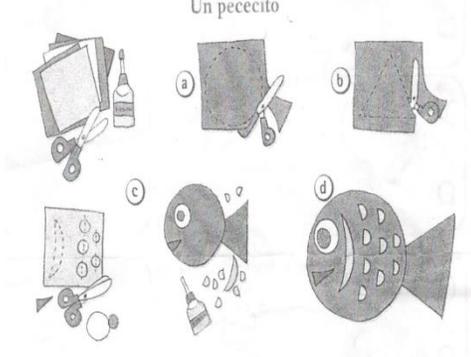
Área: Lenguaje	Grado: Preescolar – Primero - Segundo	Unidad de aprendizaje: textos instructivos
Sesión 1 y 2: Palabras que nos indican instrucciones.		
Objetivos de aprendizaje	1. Identificar la estructura de un texto instructivo. 2. identificar vocabulario que denote instrucción. 3. Ordenar los pasos de una manualidad en origami. 4. Ordenar y escribir los pasos que se deben seguir para alimentar a un pecesito.	
Criterios de evaluación	Identifica las palabras que denotan instrucción. Organiza la secuencia de imágenes para armar un pez en origami. Organiza la secuencia de imágenes para alimentar un pecesito.	

Sesión 1:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>El docente presenta un recurso interactivo que les muestra a los estudiantes diferentes manualidades que se pueden elaborar con la cartulina. En este momento el docente utiliza la pregunta como técnica para ayudar a los estudiantes a identificar los recursos comunes que tienen dichas manualidades. Algunas sugerencias de preguntas son:</p> <p>¿Qué observan en el video? ¿Qué manualidades hicieron en el video? ¿Con qué material creen que han elaborado esas manualidades? ¿Qué otras cosas se pueden realizar con ese material? ¿Qué han elaborado ustedes con ese material? ¿Qué les gustaría hacer en clase con ese material?</p> <p>Nota: Durante el conversatorio pueden surgir preguntas diferentes de acuerdo al contexto de los estudiantes. La docente guía la conversación y permite que los estudiantes se cuestionen desde sus presaberes.</p> <p>Al finalizar el conversatorio, la docente enfatiza que en la clase del día de hoy, se realizará una manualidad con cartulina.</p>	<p>Recurso interactivo Otros videos que pueden utilizar para la clase son: https://www.youtube.com/watch?v=5PR-Bz1b0mE https://www.youtube.com/watch?v=h83Y6zRSScY</p>
Desarrollo	70 minutos	<p>Título: El pececito</p> <p>1. A cada estudiante se le entrega en una bolsita 6 imágenes correspondientes a los pasos para armar la manualidad del pececito. La docente le solicita que las organicen como ellos creen que sería el paso a paso para su elaboración.</p>  <p>Después de unos minutos, la docente invita a los estudiantes a que le muestre a sus compañeros la secuencia que armaron y la expliquen como la entendieron.</p> <p>2. Al finalizar las exposiciones, la docente hace evidente a los estudiantes algunas características de los textos instructivos :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsa - Imágenes recortadas - Cinta - Cartulinas - Colbón - Tijeras - Cartel con el paso a paso de la manualidad

		<ul style="list-style-type: none"> - Son textos cortos - Tienen una secuencia - Tiene recursos o materiales <p>Algunos ejemplos de texto instructivos son: una receta, cómo amarrar los zapatos, cómo hacer un pececito en origami.</p> <p>Además de ello, la docente explica sobre los animales acuáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son animales que viven en el agua - Se caracterizan por tener aletas y escamas - Algunos animales acuáticos son carnívoros como la ballena y el tiburón - Existen animales acuáticos que pueden vivir en agua salada o dulce y en algunos casos en ambas. <p>Nota: esta conceptualización se realiza en una hoja de block para después anexarla en la cajita de recuerdos que se va a realizar.</p> <p>3. Posteriormente, la docente ubica en cada uno de los puestos otra bolsita con los materiales que se van a utilizar para armar la manualidad. Le solicita a cada niño que saque los materiales y los ubique en sus mesas.</p> <p>Seguidamente, la docente indica que deben hacer una circunferencia en una de las cartulinas que para ello pueden buscar un elemento circular. A continuación, la docente indica que en otra cartulina deben hacer un triángulo mediano y en la última cartulina deben realizar una circunferencia que será el ojo y seis más pequeñas que serán las escamas.</p> <p>En un pedazo de cartulina roja, deberán hacer dos medias lunas que serán: la boca y una aleta.</p> <p>Cuando ya tengan todo dibujado, los estudiantes deberán recortar las figuras e irlas echando en la bolsita para que no se les pierda.</p> <p>4. Cuando los estudiantes tengan todas las figuras recortadas, la docente indica paso a paso cómo hacer el pececito. Primero deberán</p>	
--	--	--	--

		<p>tomar el círculo y pegarle el triángulo. Después, toman el círculo mediano y lo ubican en la parte superior izquierda del círculo de tal forma que quede como el ojo. Seguidamente, les explica que deben tomar una de las medias lunas y ubicarla a 5cm del ojo de tal forma que quede como la aleta y la otra la cortan por la mitad y la ubican de forma de boca debajo del ojo. Finalmente, cortan por la mitad los otros círculos y los pegan en forma de escamas y listo, tenemos el pececito armado.</p> <p>Es importante que durante las instrucciones la docente vaya elaborando su propio pececito para que los estudiantes observen cada paso, además deberá ir pasando por los puestos para verificar que los niños lo estén realizando de forma correcta.</p> <p>5. Al finalizar la manualidad, la docente indaga a los estudiantes ¿Quiénes de ellos habían armado de forma correcta la secuencia de la manualidad? ¿por qué creen que así se debe armar el pez y no de otra forma? En este momento se da espacio para que los estudiantes indaguen y se cuestionen por las instrucciones dadas por la docente al momento de armar la manualidad.</p>	
Finalización	35 minutos	<p>6. La docente invita a los estudiantes a que vuelvan sobre la secuencia que ellos armaron con las imágenes y la reorganicen de acuerdo al paso a paso que se hizo para realizar la manualidad.</p> <p>7. Posteriormente, ubica en el tablero un cartel con la secuencia de imágenes del paso a paso de la manualidad y con ayuda de los estudiantes, escribe el texto instructivo, en el cual los estudiantes reconozcan las palabras que indican instrucción. Por ejemplo: dibujar, recortar, pegar, armar, decorar.</p>	

		<p style="text-align: center;">Un pececito</p>  <p>8. Para finalizar la clase, la docente invita a sus estudiantes que en casa realicen otra manualidad que tenga círculos y triángulos, y que la traigan la próxima clase.</p>	
--	--	---	--

Sesión 2:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>El docente indaga por la actividad dejada para la casa. ¿Qué otra figura armaron con los círculos y los triángulos? Invita a los estudiantes a compartir las manualidades realizadas con sus demás compañeros.</p> <p>Posteriormente, la docente invita a observar el video sobre los animales acuáticos. Después la docente indaga a los estudiantes sobre lo visto en el video. Algunas preguntas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué animales vieron? ¿Cómo se alimentan los animales acuáticos? ¿Los animales acuáticos podrían vivir en la tierra? ¿Qué pasaría si los animales acuáticos no se alimentaran? <p>Nota: Durante el conversatorio pueden surgir preguntas diferentes de acuerdo al contexto de los estudiantes. La docente guía la conversación y permite que los estudiantes se cuestionen desde sus presaberes. Se debe enfatizar en la alimentación que tienen los animales acuáticos.</p>	<p>Recurso interactivo https://www.youtube.com/watch?v=5fflz4bRtK0 Otros videos que pueden utilizar para la clase son:</p>

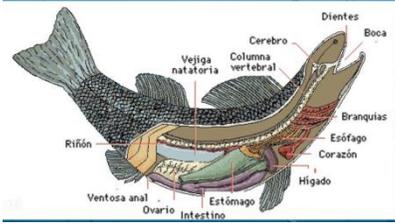
<p>Desarrollo</p>	<p>70 minutos</p>	<p>Título: alimentar al pececito</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La docente presenta una imagen donde está el alimento que se le da a los pececitos de una pecera.  <ol style="list-style-type: none"> 2. La docente indaga a sus estudiantes por lo que están viendo, ¿Cómo es el alimento? ¿De qué creen que está fabricado este alimento? ¿Cómo piensan que los peces trituran el alimento? Estas son algunas preguntas que se pueden realizar a los estudiante, sin embargo, al transcurrir el conversatorio pueden surgir otras preguntas según los presaberes de los estudiantes. 3. Posteriormente se les muestra el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=QIFDVypc4LA 4. Al finalizar el video la docente indaga por lo visto en él. ¿Qué observaron? ¿Cómo es el alimento que les deben dar a los peces? ¿Qué fue lo primero que hizo el joven (aquí la docente debe enfatizar sobre la secuencia de actividades realizada por el joven y que los estudiantes nombren las acciones)? 5. Posteriormente, la docente ubica en el tablero las siguientes imágenes: 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsa - Imágenes recortadas - Colbón - Video: https://www.youtube.com/watch?v=QIFDVypc4LA
--------------------------	-------------------	---	--



A su vez, les entrega a los estudiantes una bolsita con estas mismas imágenes y les solicita que en sus cuadernos las peguen según la secuencia de acciones observada en el video.

6. Se socializan las secuencias y posteriormente se coloca de nuevo el video de cómo alimentar un pececito. Después de esto, la docente en compañía de los estudiantes, organiza las imágenes de forma correcta.

7. Después de haber realizado la secuencia, la docente conceptualiza sobre el proceso de nutrición que tienen los animales acuáticos. Para ello muestra el siguiente esquema:

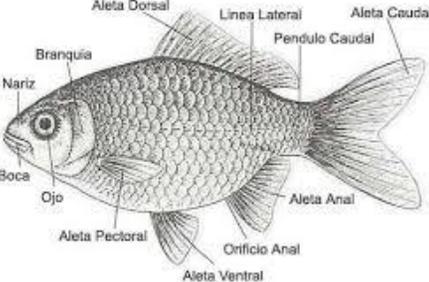
		 <p>A su vez, se explica mediante el recurso de prezi: https://prezi.com/411ynbarsymh/la-nutricion-de-los-peces/ En este recurso se especifica los tipos de peces según su alimentación, las partes que conforman el aparato digestivo y la función de nutrición.</p> <p>Nota: este esquema se realiza en una hoja de block para después anexarla en la cajita de recuerdos que se va a realizar.</p>	
Finalización	35 m inutos	<p>8. Al tener ya organizadas las secuencias, la docente solicita que escriban las palabras que nos indican las acciones que observamos en las imágenes.</p> <p>9. La docente solicita que los estudiantes lean los verbos que nos indican las acciones que se observan en las imágenes.</p> <p>10. Posteriormente, en el tablero ya está armada la secuencia y en la parte de debajo de cada imagen le coloca el verbo que indica cada acción realizada.</p>  <p>comprar el alimento</p>  <p>triturar el alimento</p>  <p>guardar el alimento triturado</p>	

		 <p>alimentar a los peces</p> <p>Cuando ya están las palabras que indican las acciones, la docente enfatiza que son verbos ya que son las palabras que nos dicen qué debemos hacer.</p>	
--	--	--	--

Área: Lenguaje	Grado: Preescolar – Primero - Segundo	Unidad de aprendizaje: textos instructivos
Sesión 3, 4 y 5: Palabras que nos indican el orden temporal de las acciones.		
Objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la estructura de un texto instructivo. 2. Identificar las palabras que nos indican el orden temporal en el que se realizan las acciones. 3. Realizar la secuencia temporal de acciones para realizar una pecera con material reciclable. 	
Criterios de evaluación	Identifica las palabras que señalan la secuencia temporal y lógica para realizar una manualidad. Organiza de manera sucesiva la secuencia que indica la función reproductiva de un pez.	

Sesión 3:

Etapas	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para el iniciar el tema sobre taxonomía de los peces, la docente invita a observar el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=amQj26jhgwU Después la docente indaga a los estudiantes sobre lo visto en el video. Algunas preguntas pueden ser: ¿Qué animales vieron? ¿Qué explicaron en el video sobre los peces? ¿Cómo es la taxonomía de un pez? ¿Todos los animales acuáticos son peces? Nota: el conversatorio lo va dirigiendo la docente de acuerdo a lo que los estudiantes van respondiendo. Es importante enfatizar en las partes taxonómicas del pez (aletas, escamas, 	Recurso interactivo https://www.youtube.com/watch?v=amQj26jhgwU

		agallas, espina dorsal, etc.)	
Desarrollo	70 minutos	<p>2. Al finalizar el conversatorio, la docente invita a los estudiantes a dibujar un pez y después a ubicar en él las partes taxonómicas vistas en clase.</p> <p>3. Para dibujar el pez, la docente pone el video tutorial que muestra paso a paso como hacerlo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=a1G3cm52gBw</p> <p>Cuando cada estudiante tenga su pez, la docente en el tablero también tendrá uno de tal forma que los niños vayan indicando sus partes y ella las vaya señalando en el tablero. En este momento, se enfatiza en la explicación de la función que cumple cada parte.</p>  <p>Nota: este dibujo se realiza en una hoja de block para después anexarla en la cajita de recuerdos que se va a realizar.</p> <p>4. Cuando todos los niños hayan terminado la actividad, la docente les solicita que de forma verbal le expliquen cómo dibujaron el pez. Aquí la docente le enfatiza a sus estudiantes sobre las palabras que indican una secuencia, es decir, palabras que indican un orden temporal de las acciones.</p> <p>Para ello, la docente les dice que enumeren los pasos que siguieron para hacer el pez. Debe quedar como el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujar un ovalo que no se cierra. 2. Dibujar las aletas de la cola. 3. Dibujar las aletas de la parte superior del pez y la que queda debajo de su boca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colores - Hojas - Cartel

		<p>4. Dibujar su ojo.</p> <p>5. Dibujar las escamas</p> <p>6. Colorear el pez.</p> <p>Nota: este texto escrito se hace en una hoja de block con el título: “Pasos para dibujar un pez” y se guarda para anexarlo a la cajita de recuerdos.</p>	
Finalización	35 minutos	<p>5. La docente invita a los estudiantes a que lean la secuencia de los pasos que escribieron. Aquí los estudiantes deben utilizar las palabras: primero, segundo, tercero, etc.</p> <p>6. Posteriormente, ubica en el tablero un cartel donde está escrito el paso a paso de hacer un pez, pero con palabras que indican secuencia:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Pasos para dibujar un pez</p> <p>Primero se debe dibujar un ovalo pero teniendo en cuenta que no se puede cerrar al final. Segundo, se dibujan las aletas de la cola y las que van en la parte superior de la cabeza y las que van en la parte de debajo de la boca. Tercero, se dibuja el ojo y las escamas del cuerpo. Finalmente, se colorea el pez a gusto de quien lo dibujo.</p> </div> <p>En el cartel los estudiantes reconocen las palabras que indican la secuencia temporal y lógica de las acciones realizadas. Es importante resaltarlas en el cartel.</p> <p>7. Para finalizar la clase, la docente invita a sus estudiantes a que escriban debajo de sus textos, el texto que está en el tablero y que en él, resalten las palabras que indican el orden de la secuencia de acciones.</p>	

Sesión 4:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>Al iniciar la clase, la docente indaga sobre el tema que han venido trabajando en las clases anteriores. En este momento se espera que los estudiantes digan que han hablado sobre los animales acuáticos, la taxonomía de los peces y cómo alimentar a un pez.</p> <p>Posteriormente, la docente presenta un video en el cual</p>	<p>Recurso interactivo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=QdKQcWYscOQ</p>

		<p>enseñan cómo realizar una pecera con materiales reciclables.</p> <p>¿Qué observan en el video? ¿Qué manualidades hicieron en el video? ¿Con qué materiales utilizaron para hacer la pecera? Nota: Durante el conversatorio pueden surgir preguntas diferentes de acuerdo al contexto de los estudiantes. La docente guía la conversación y permite que los estudiantes se cuestionen desde sus presaberes.</p> <p>Al finalizar el conversatorio, la docente enfatiza que en la clase del día de hoy, se realizará una pecera con material reciclable.</p>	
--	--	--	--

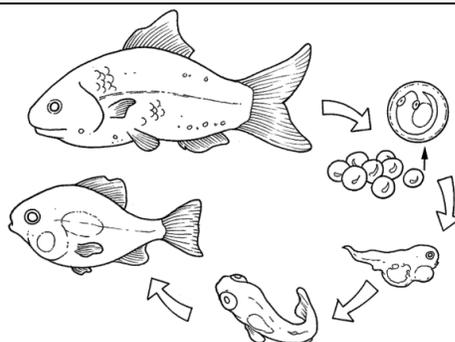
Desarrollo	70 minutos	<p>Título: la pecera con peces de colores</p> <p>1. La docente conforma grupos de trabajo de 3 personas y le entrega a cada grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una caja de cartón mediana - Colbón - Tijeras - Cartulinas de colores - Escarcha - Lana - Cinta <p>2. Cuando ya cada grupo tiene los materiales en sus mesas, la docente coloca de nuevo el video sobre cómo hacer una pecera de material reciclable: https://www.youtube.com/watch?v=QdKQcWYscOQ</p> <p>En este momento, los estudiantes siguen el paso a paso que se muestra en el video. Al finalizar la manualidad debe quedar así:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una caja de cartón mediana - Colbón - Tijeras - Cartulinas de colores - Escarcha - Lana - Cinta - Bolsa con frases
-------------------	------------	---	---

Finalización	35 minutos	<p>3. Para finalizar la clase, la docente le entrega a cada grupo las siguientes</p> <p>4. frases recortadas en una bolsita:</p> <div data-bbox="605 457 1149 512" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Primero se debe sellar la caja con cinta </div> <div data-bbox="605 543 1149 657" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Segundo, se debe recortar una de las caras laterales de la caja. </div> <div data-bbox="605 672 1149 846" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Tercero, se debe dibujar en las cartulinas los peces de colores y animales acuáticos que queramos tener en nuestra pecera. </div> <div data-bbox="605 867 1149 968" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Cuarto, se colorean y decoran los peces según el gusto de quien los hizo. </div> <div data-bbox="596 1003 1140 1100" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Quinto, se cortan lanas de 15 cm de largo </div> <div data-bbox="596 1127 1140 1348" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Sexto, a cada pez y animal acuático se le pega con cinta una lana y posteriormente, se pega el otro extremo a la caja de tal forma que quede como un móvil. </div> <div data-bbox="596 1375 1140 1596" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Finalmente, se le agregan detalles como papel seda azul que hace el papel del agua, maticas, piedras, entre otros detalles que le quieran agregar cada uno. </div> <p>Se le solicita a los estudiantes que armen la secuencia los pasos que hicieron para realizar la pecera con peces de colores. Esta secuencia debe quedar como la anterior. (Como se está armando una caja de recuerdos, a cada estudiante se le entrega para que puedan armar su texto y poderlo anexar a ella). Aquí la docente debe enfatizar en las palabras que</p>
---------------------	------------	---

		<p>indican la secuencia lógica de la realización de las acciones.</p> <p>Se socializa la actividad y si es necesario, los estudiantes la corrigen.</p> <p>Finalmente, se les solicita a los estudiantes que antes de pegar las frases, dibujen los materiales que utilizaron para realizar la pecera con peces de colores y que como título le coloquen a la hoja “Cómo hacer una pecera con peces de colores”.</p>	
--	--	---	--

Sesión 5:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>La docente presenta un video en el cual enseñan cómo nace un pez.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=easx_yHrDh4</p> <p>¿Qué observan en el video? ¿Cómo es la reproducción de los peces? ¿Qué tipo de reproducción se da en los peces?</p> <p>Nota: Durante el conversatorio pueden surgir preguntas diferentes de acuerdo al contexto de los estudiantes. La docente guía la conversación y permite que los estudiantes se cuestionen desde sus presaberes.</p> <p>Al finalizar el conversatorio, la docente enfatiza que en la clase del día de hoy, se aprenderá sobre la reproducción de los peces.</p>	<p>Recurso interactivo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=easx_yHrDh4</p>
Desarrollo	70 minutos	<p>Título: cómo nace un pez</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la temática, la docente presenta la siguiente secuencia temporal del ciclo de vida de un pez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen - Hojas



2. La docente dialoga con los estudiantes sobre lo que ven en la imagen.

¿Qué observan? ¿Cómo es el ciclo de vida de un pez? ¿Cuál es la primera fase del ciclo? ¿De qué tamaño se puede consumir el pescado? El conversatorio se va dando de acuerdo a los presaberes de los estudiantes, pero es importante enfatizar en la secuencia temporal que tiene la reproducción del pez.

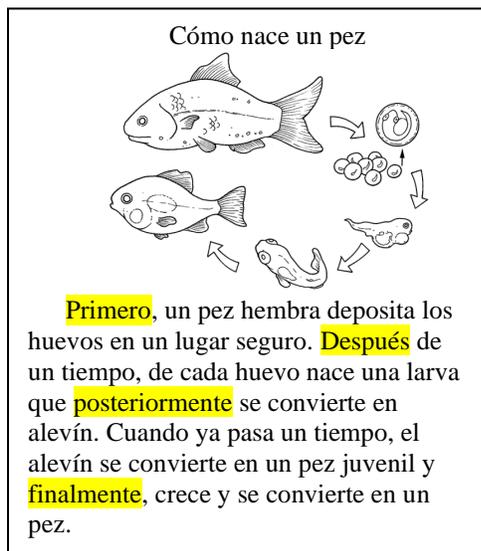
3. La docente invita a los estudiantes a tomar una hoja y ponerle el título: “cómo nace un pez”. Posteriormente, les entrega una imagen igual a la del tablero y les solicita que las pegue en la hoja.

4. Cuando ya todos lo tengan pegado y coloreado, la docente invita a los estudiantes a escribir la secuencia temporal que tiene el ciclo de vida de un pez. (Inicialmente, los niños escriben como ellos consideren que queda bien, después la docente enfatiza en lo importante de utilizar las palabritas que indican un orden).

Finalización

35 m
inutos

5. Cuando ya tengan escrita la secuencia, se socializan en grupos. Posteriormente, la docente en el tablero escribe con ayuda de los niños la secuencia y estos la copian debajo de la que ellos habían escrito.



6. Cuando ya tengan el escrito la docente los invita a observar varias fotos sobre el ciclo de vida del pez.

<https://es.slideshare.net/dramosarias/presentacion-en-power-point-sobre-los-peces>

Área: Lenguaje	Grado: Preescolar – Primero - Segundo	Unidad de aprendizaje: textos instructivos
Sesión 6, 7 y 8: estructura del texto instructivo		
Objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la estructura de un texto instructivo. 2. Identificar la estructura formal del texto instructivo (título, materiales y procedimiento) 3. Organizar un texto instructivo de cómo pescar y cómo preparar un pescado. 	
Criterios de evaluación	Identifica la estructura formal de un texto instructivo. Organiza de manera sucesiva la secuencia de acciones que se realizan para pescar y preparar un pescado.	

Sesión 6:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>En esta sesión, se hablará sobre la pesca y sobre la gastronomía. Para iniciar la clase, la docente muestra la siguiente imagen:</p>  <p>Después le pregunta a los estudiantes qué están viendo, ¿les gusta comer pescado?, cada cuánto comen pescado, quién prepara el pescado, dónde lo compran. (Nota: es importante que en el conversatorio la docente guíe las preguntas para que los estudiantes enfatizen que sus padres pescan en el río y después sus madres son quienes preparan en sus casas el pescado).</p>	Imagen
Desarrollo	70 minutos	<p>Después del conversatorio, la docente indaga a sus estudiantes sobre cómo es el proceso de pesca. (Nota: algunos estudiantes han acompañado a sus padres al río a pescar, por ende, ellos hablarán desde su experiencia). Posteriormente, la docente muestra el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=HAo24Cm41mM</p> <p>Y dialoga con sus estudiantes: qué ven, con qué elementos pescan, cómo lo hacen, los que han visto a sus papás, ¿ellos lo hacen de la misma forma? (Nota: el diálogo se da de acuerdo a lo que los estudiantes van expresando).</p> <p>Al finalizar el conversatorio, la docente le entrega a cada estudiante un postre de gelatinas de colores. Los invita a observarlo y después a saborearlo.</p>  <p>Cuando hayan terminado de comer la gelatina, la</p>	<p>Recurso interactivo: https://www.youtube.com/watch?v=HAo24Cm41mM</p> <p>la receta del postre de gelatina https://www.lalechera.com.co/videos/gelatina-de-mosaico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postre de gelatina - Imagen de la receta

		<p>docente presenta el siguiente texto:</p> <div data-bbox="673 304 1291 682" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>COPA DE GELATINA DE MOSAICO</p> <p>15 minutos <small>Dificultad: Fácil</small></p> <p>Paso 1: En una olla a fuego medio calienta la Leche Condensada LA LECHERA® y la Crema de Leche NESTLÉ®.</p> <p>Paso 2: Disuelve la gelatina sin sabor en el agua hirviendo.</p> <p>Paso 3: Añade la gelatina a la olla y trae a hervor, sin parar de revolver.</p> <p>Paso 4: Retira la mezcla del fuego y pásala a un recipiente hondo. Deja enfriar a temperatura ambiente, revuelve ocasionalmente para evitar que cuaje la gelatina.</p> <p>Paso 5: Corta las gelatinas de colores en cubos y distribúyelos en 8 copas. Vierte la gelatina cremosa y refrigera inmediatamente, lo podrás consumir después de 4 horas.</p> <p>Ingredientes Para 8 porciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 sobres (40 gramos cada uno) de gelatina de diferentes sabores y colores preparada • 1 lata de Leche Condensada LA LECHERA® • 1 lata de Crema de Leche NESTLÉ® • 1 medida de la lata de agua hirviendo • 3 sobres de gelatina sin sabor (22.5 gramos) </div> <p>Lo lee junto a sus estudiantes y le hace entrega de uno a cada estudiante. Posteriormente, la docente le explica a los estudiantes que los textos instructivos tienen una estructura como la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título 2. Ingredientes 3. Procedimiento <p>Y los invita a que con color rojo encierren las palabras que les indican acciones y con amarillo las que indiquen el orden temporal.</p> <p>Después, les pide a los estudiantes que hagan la actividad en el cartel del tablero para de esta forma, determinar que los estudiantes reconocen estos tipos de palabras en un texto global.</p>	
Finalización	36 m inutos	Para finalizar la clase, la docente invita a realizar una lista de los materiales que deben llevar la próxima clase. (Nota: los estudiantes realizan este listado de acuerdo a sus presaberes y los padres de familia llevan las cosas necesarias para la actividad)	

Sesión 7:

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	Esta clase tiene dos componentes diferentes a los de siempre. El primero, es el ambiente donde se desarrollará la clase, ya que como es aprender a pescar y preparar un pescado, se debe realizar en el río y por ende, el segundo componente, es que los padres de familia nos acompañarán en esta sesión de clase.	

Desarrollo	200 minutos	<p>Como ya se había planteado anteriormente, esta sesión de clase se desarrollará en el río que pasa cerca de la vereda. Los padres de familia, serán los encargados de enseñarle a los estudiantes a pescar con atarraya y las madres a preparar un pescado en brasas.</p> <p>Para esto se necesita llevar al río:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. atarraya 2. musaca o saco 3. leña 4. parrilla para asar 5. tenedores y pinzas de asar 6. tomate, cebolla, ajo, sal 7. gaseosa 8. platos desechables 9. vasos desechables 	
-------------------	-------------	---	--

Sesión 8

Etapa	Tiempo	Enseñanza/ actividades de aprendizaje.	Recursos recomendados
Introducción	15 minutos	<p>Para iniciar la clase, la docente indaga sobre la actividad realizada en el río.</p> <p>¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron con sus padres? ¿Cómo es el procedimiento para pescar? ¿Qué necesitaron para preparar el pescado en brasas? Aquí la docente guía el conversatorio de tal forma que los estudiantes enfatizan en el proceso de pesca y en la preparación del alimento.</p>	
Desarrollo	80 minutos	<p>Después del conversatorio, la docente forma grupos de tres personas y les entrega en un sobre las siguientes fichas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>¿Cómo pescar con una atarraya en el río?</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 60%;"> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atarraya - Musaca o saco </div>	

		<p>Procedimiento:</p> <p>Primero, atamos la cuerda que va unida a la atarraya a nuestra mano izquierda en el caso de que seas "Diestro" derecho, y si eres "Zurdo" izquierdo te atas la cuerda a la mano derecha, seguidamente recogemos la cuerda en forma de aros hasta llegar al rodillo girador.</p> <p>Después, ordenamos nuestra atarraya, sobre todo la parte de la línea de emplome.</p> <p>Tercero, empezamos a recoger la atarraya en forma de aros desde el punto del rodillo girador</p>	
		<p>Ahora nos alistamos para coger la línea de emplome (aquí ya debemos tener cogidos tres aros en la mano izquierda). Cogemos la cuerda donde están colocados los plomos y buscamos la parte que está libre de plomos.</p> <p>Quinto, esta línea de plomos nos llevamos a los dientes para morder la cuerda. Seguimos con el ordenamiento de las mallas con la mano derecha hasta lograr el balanceo del peso compartido en la atarraya y luego de ello subimos la mano agarrando las mallas y la línea de plomos hasta la mano izquierda.</p> <p>Con las manos en esta posición, y con la línea de plomos en los dientes nuestra red estará lista para su lanzamiento. Ahora estire el brazo para tirar y girar en un movimiento suave y continuo a su destino asegúrese de utilizar el poder del cuerpo para lanzar la atarraya en la dirección del objetivo deseado.</p> <p>Es el momento donde damos un giro suave para hacer el lance y al mismo tiempo soltamos la cuerda sujetada en los dientes y el rollo de cuerda. La red o atarraya debe caer en un movimiento circular para cubrir un área bastante amplia.</p> <p>Ahora que la red fue lanzada hacia el objetivo deseado, dejaremos que hunda hasta tener la sensación de tener contacto con el fondo.</p> <p>Ahora tiramos de la cuerda, esto hay que hacerlo suavemente hasta que la red cierre completamente, y luego tiramos (jalamos) para retirarlo del agua.</p>	

		<p>Los estudiantes las deberán formar como se muestra anteriormente, lo cual corresponde al texto instructivo de cómo pescar con atarraya. La docente enfatiza que recuerden lo que los padres de familia les explicaron mientras hacían el paso a paso de lanzar la atarraya.</p> <p>Nota: este texto instructivo debe ir en una hoja para anexaslo a la cajita de recuerdos.</p> <p>Cuando ya hayan terminado la actividad y la docente haya socializado su desarrollo, la docente les entrega el siguiente texto:</p> <div data-bbox="688 711 1177 1793" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"><p>_____</p><p>Ingredientes:</p><ul style="list-style-type: none">- Pescado- Tomate- Sal- Cebolla larga- Cebolla cabezona- Pimentón- Ajo- Papel aluminio<p>_____, escamar el pescado y abrir por la mitad.</p><p>_____, en una taza picar finamente el tomate, pimentón, cebolla larga y cebolla cabezona.</p><p>_____, machacar el ajo con sal al gusto.</p><p>_____, agregar el ajo con sal a la taza con la verdura picada y revolver.</p><p>_____, rellenar el pescado con la mezcla anteriormente realizada, envolver en papel aluminio y llevar a las brasas.</p><p>_____, retirar el papel aluminio del pescado y servir en un plato. Se puede acompañar con yuca.</p></div>	
--	--	--	--

		Los estudiantes deberán completar el texto con las palabras (marcadores temporales) que hacen falta.	
Finalización	25 minutos	Los estudiantes socializan la actividad y posteriormente, la docente los invita a completar el texto del tablero. En este momento, la docente enfatiza en la estructura del texto instructivo, además del uso de los conectores temporales. Nota: con este texto se completa la cajita de recuerdos que se entregará a los padres de familia en la reunión al finalizar el periodo.	

Apéndice 5: consentimiento por parte de los padres de familia

Señores padres de familia de los estudiantes de transición, primero y segundo de la I.E. Galápagos.

Con la presente quiero hacerles participe del proyecto de investigación “Los textos instructivos reales y la lectura comprensiva en los estudiantes de transición, primero y segundo de la Institución Educativa Galápagos”, en la cual sus hijos e hijas participaran en las diversas actividades que se proponen durante las 8 sesiones de clase, en las cuales se desarrollará la investigación. Si usted no está de acuerdo en que su hijo o hija participe en la investigación, favor enviar firmada esta nota el día de mañana.

Apéndice 6: cartilla “Lee y comprende”

Se anexa la cartilla en un formato pdf, debido a su extensión y a su vez, porque fue necesaria la creación de un diseño para la misma.

CURRICULUM VITAE



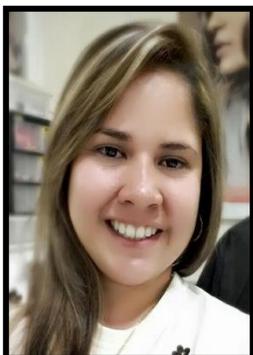
Diana Marcela Cala Durán (Bucaramanga, Colombia, 28 de octubre de 1990) identificada con C.C. 1.098.695.125, bumanguesa desde hace 26 años. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. En 2001 terminé los estudios de básica primaria en la Concentración Escolar El Poblado (Girón), luego en 2007 culminé los estudios de la básica media con el título de bachiller académica con profundización en educación, en la Escuela Normal Superior Bucaramanga, además de obtener en este mismo año el título de Técnico Laboral en Educación Infantil de Corciencia.

En 2009, culminé los estudios en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga donde obtuve el título de Normalista Superior. En 2013, terminé los estudios de pregrado en la Universidad Industrial de Santander donde recibí el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

Con respecto a la carrera docente, en el 2010 y 2011 trabajé en el Colegio Franciscano del Virrey Solís (Bucaramanga) como docente de básica primaria en el grado 2°. En 2013, docente titular de preescolar en el colegio Nuestra Señora de Belén (Bucaramanga). En 2014, docente de español en básica primaria en el Colegio Nuestra Señora del Rosario (Floridablanca). Desde agosto del 2015 y actualmente docente de básica primaria de la Institución Educativa Galápagos (Rionegro).

Soy una profesional con facilidad y disposición para aprender, responsable, creativa y organizada frente a los trabajos de tipo académico.

CURRICULUM VITAE



Julie Paola González Reyes (Bucaramanga, Colombia, 22 de agosto de 1990) identificada con C.C. 1.098.6949.901, bumanguesa desde hace 26 años. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. En 2001 terminé los estudios de básica primaria en el Instituto José Antonio Galán (Floridablanca), luego en 2007 culminé los estudios de la básica media con el título de bachiller académica con profundización en educación, en la Escuela Normal Superior Bucaramanga, además de obtener en este mismo año el título de Técnico Laboral en Educación Infantil de Corciencia.

En 2009, culmine los estudios en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga donde obtuve el título de Normalista Superior. En 2013, terminé los estudios de pregrado en la Universidad Industrial de Santander donde recibí el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. De igual forma, participe en el taller: Textos Argumentativos dirigido por Fernando Vásquez Rodríguez. Así, he estado presente en conferencias y foro referente a la defensa de lo público y aprendiendo con el bicentenario actividades dirigidas y programadas por la Universidad Industrial de Santander.

Con respecto a la carrera docente, en el 2011 trabajé en el Colegio San Agustín (Floridablanca) como docente de básica primaria en el grado 4°. En 2013, docente titular de preescolar y jefe de área en el Jardín Infantil los Exploradores (Floridablanca). En 2014, docente de español en básica primaria en el Colegio Bilingüe Divino Niño

(Bucaramanga). Desde agosto del 2015 y actualmente docente de básica primaria del Instituto San Isidro de Cachirí (Suratá).

Soy una profesional con facilidad y disposición para aprender, responsable, creativa, organizada, con alta capacidad de orientar, coordinar y desarrollar trabajos de tipo académico, me considero además una persona proactiva, emprendedora, muy perseverante, con facilidad de manejo de personal, buenas relaciones interpersonales, y versátil para interactuar con personas. Cuento con experiencia en educación y lenguaje en los niveles de la educación de básica primaria y educación básica.

CURRICULUM VITAE



María Camila López Santander (Bucaramanga, Colombia, 23 de enero de 1991) identificada con C.C. 1.098.699.040, bumanguesa desde hace 26 años, docente Licenciada en Educación Preescolar. En 2001 terminé los estudios de básica primaria en la Escuela anexa a la normal (Bucaramanga), luego en 2007 culminé los estudios de la

básica media con el título de bachiller académica con profundización en educación, en la Escuela Normal Superior Bucaramanga, además de obtener en este mismo año el título de Técnico Laboral en Educación Infantil de Corciencia.

En 2009, culminé los estudios en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga donde obtuve el título de Normalista Superior. En 2012, terminé los estudios de pregrado en la Universidad Autónoma de Bucaramanga donde recibí el título de Licenciada en Educación Preescolar De igual forma, participé en el seminario: Heridas emocionales de la infancia y consecuencias de la vida adulta “Como diagnosticar y sanar” dirigido por Octavio Escobar.

Con respecto a la carrera docente, en el 2012 trabajé en el Jardín Infantil Los Exploradores (Bucaramanga) como docente del grado jardín. En 2013, docente del grado Jardín del colegio Psicopedagógico Carl Rogers (Bucaramanga). A mediados de 2013, docente de Preescolar en la institución Educativa Nuestra Señora del Pilar (Bucaramanga). Desde 2014 docente de básica primaria del Instituto Santo Ángel (Bucaramanga). En el 2015 como coordinadora pedagógica de la Unión temporal

Infancia feliz, Operadora contratista del ICBF (Lebrija). En el primer semestre de 2016 docente del grado párvulos del colegio Psicopedagógico Carl Rogers (Bucaramanga). En el segundo semestre del mismo año docente de preescolar del colegio Cajasan – Jardín Infantil Pinocho (Floridablanca). Y actualmente me desempeño como docente de primaria de la Unidad Pedagógica Bilingüe Pierre de Fermat (Barrancabermeja).

Soy una profesional con facilidad y disposición para aprender, responsable, creativa, organizada, con alta capacidad de orientar, coordinar y desarrollar trabajos de tipo académico, me considero además una persona proactiva, emprendedora, muy perseverante, con facilidad de manejo de personal, buenas relaciones interpersonales, y versátil para interactuar con personas. Cuento con experiencia en educación, en los niveles de la educación preescolar y básica primaria.