

**SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE INTERACTIVO PARA COMPRENDER
TEXTOS NARRATIVOS EN TERCERO PRIMARIA**

Rosa Aleyda Castañeda Garcés

Ana Milena Tabares Henao

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2015

**SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE INTERACTIVO PARA COMPRENDER
TEXTOS NARRATIVOS EN TERCERO PRIMARIA**

Rosa Aleyda Castañeda Garcés

Ana Milena Tabares Henao

Asesora: Luz Ángela Céspedes Restrepo

Magíster en Educación

Trabajo de investigación para optar el título de

Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2015

Nota de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, Mayo de 2015.

Dedicatoria

Dedico este gran logro en mi vida profesional, a Dios por darme la sabiduría y la disciplina, a mi esposo y a mis hijos, por el apoyo incondicional durante este proceso.

Ana Milena Tabares Henao

Esta investigación está dedicada primero que todo a Dios por darme la oportunidad de hacer esta investigación.

A mi madre por haber infundido en mí, los deseos de superación diaria a pesar de los obstáculos encontrados.

A mi esposo por su apoyo económico y moral que siempre me ha dado en los momentos difíciles.

A mis hijas Carolina y Sandra Lorena por su paciencia, ayuda y espera incondicional.

Rosa Aleyda Castañeda.

Agradecimientos

A la Doctora Martha Cecilia Gutiérrez, directora de la Maestría en Educación por compartir sus conocimientos y conducirnos por la ruta de la investigación.

A la Doctora Martha Cecilia Arbeláez porque como profesora se destacó por su dedicación y paciencia; compartió valiosos aportes que hicieron posible la realización de esta investigación.

A nuestra asesora Luz Ángela Céspedes por el tiempo dedicado a hacer las correcciones, haciendo posible enfrentar las dificultades encontradas a lo largo de la investigación.

A la rectora de la I. E María Auxiliadora Sor Teresita Verhelts, por su colaboración, e igualmente a las estudiantes de 3ºA (2014) por tener la disposición para el trabajo que se desarrolló, como parte del proceso investigativo.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Antecedentes relacionados con secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora	23
1.3 Antecedentes relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora	25
1.4 Antecedentes relacionados con dificultades y seguimiento en la comprensión lectora de textos narrativos	26
2. Objetivos.....	29
2.1 Objetivo general.....	29
2.2 Objetivos específicos	29
3. Marco Teórico.....	30
3.1 La comprensión lectora.....	32
3.1.1 La comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas	33
3.1.2 La comprensión lectora como proceso psicolingüístico	34
3.1.3 El modelo interactivo	36
3.2 Niveles de lectura.....	41
3.2.1 La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto	42
3.2.2 La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto.....	43
3.2.3 La lectura de tipo crítico intertextual / Comprensión global del texto	44
3.3 Texto narrativo.....	45
3.3.1 El cuento	50
3.4 Secuencia didáctica.....	53
4. Marco Metodológico.....	57
4.1 Tipo de estudio.....	57
4.2 Diseño metodológico	57
4.3 Formulación de hipótesis	60
4.3.1 Hipótesis de trabajo.....	60
4.3.2 Hipótesis nula.....	60

4.4 Población y muestra	60
4.4.1 Población.....	60
4.4.2 Muestra	61
4.5 Definición de variables	61
4.5.1 Variable independiente – Secuencia didáctica.....	62
4.5.2 Variable dependiente – Comprensión lectora	64
4.6 Instrumentos.....	64
5. Resultados.....	66
5.1 Análisis prueba t de student	68
5.2 Análisis de los resultados por niveles de comprensión lectora.....	71
5.2.1 Análisis de las preguntas de nivel literal.....	72
5.2.2 Análisis de las preguntas de nivel inferencial.....	75
5.2.3 Análisis de las preguntas de nivel crítico intertextual.	77
5.2.4 Contraste entre los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual).....	80
5.2.5 Análisis de planos de los textos narrativos.	82
5.2.6 Análisis de los estudiantes que obtuvieron un cambio significativo entre el pre-test y el pos-test.	97
Conclusiones y Recomendaciones.....	101
Conclusiones.....	101
Recomendaciones	103
Referencias bibliográficas.....	106
Apéndices.....	113

Lista de tablas

Tabla 1. Diseño metodológico de la investigación.....	59
Tabla 2. Variables.....	61
Tabla 3.Operacionalización de la variable independiente.....	63
Tabla 4. Prueba de muestras relacionadas.....	69
Tabla 5. Contraste Pre-test y Post-test (Plano de la narración).....	83
Tabla 6. Contraste Pre-test y Post-test (Plano del relato).....	88
Tabla 7. Contraste Pre-test y Post-test (Plano de la historia).....	92
Tabla 8. Estudiantes contraste de respuestas Pre-test y Post-test.....	98

Lista de esquemas

Esquema 1. Propuesta investigativa.....	17
Esquema 2. Estructura del marco teórico.....	30
Esquema 3. Modelo de procesamiento interactivo.....	38
Esquema 4. Niveles de comprensión lectora	41
Esquema 5. Fases de la secuencia didáctica	62
Esquema 6. Organización de resultados.....	66

Lista de figuras

Figura 1. Preguntas del nivel literal.....	73
Figura 2. Preguntas del nivel inferencial.....	76
Figura 3. Preguntas del nivel crítico-intertextual.....	78
Figura 4. Contraste de los niveles literal, inferencial y crítico en la respuesta correcta.....	81
Figura 5. Plano de la narración.....	83
Figura 6. Plano del relato.....	88
Figura 7. Plano de la historia.....	92

Lista de apéndices

Apéndice A. Medición de la Variable dependiente.....	113
Apéndice B. Cuento: Los secretos del abuelo Sapo.....	115
Apéndice C. Pre-test.....	119
Apéndice D. Cuento Mi día de suerte.....	125
Apéndice E. Secuencia didáctica.....	128
Apéndice F. Cuento No te rías Pepe.....	141
Apéndice G. Pos-test.....	146
Apéndice H. Evaluación de producto final de la secuencia didáctica.....	152
Apéndice I. Evaluación de la secuencia didáctica.....	154
Apéndice J. Fotografías.....	155

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo en la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes de tercero de primaria de la I.E María Auxiliadora de Dosquebradas (Risaralda-Colombia).

Para lograr este objetivo, se propone un diseño cuasi-experimental, desarrollado en cuatro fases.

En la fase inicial, se hace la aplicación del pre-test a un grupo de 36 estudiantes de grado tercero de la institución ya mencionada, con el fin de identificar sus niveles iniciales de comprensión lectora. En la fase de desarrollo, se aplica una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque interactivo planteado por Solé, con la intención de mejorar los niveles iniciales de comprensión lectora. En la fase final, se hace la aplicación del pos-test. Por último, en la fase de contrastación, se realiza el análisis estadístico de los resultados comparando el pre-test y el pos-test, lo que permite afirmar que se obtuvo una mejoría significativa en la comprensión lectora del grupo después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Palabras claves: Comprensión lectora, modelo interactivo, texto narrativo, secuencia didáctica.

Abstract

The intention of this research is to determine which is the incidence of a didactic sequence interactive approach in reading comprehension of the narrative texts, in the students of third grade of the Educative Institution María Auxiliadora, Dosquebradas (Risaralda, Colombia) To achieve this intention, it proposes a cuasi-experimental type conducted in four phases. In the initial phase, it makes the application of the pre-test to a group of 36 students in third grade of the mentioned Institution, to identify them initial level of reading comprehension. In the development phase, it applies a didactic sequence of interactive teaching approach posed by Solé, with the intention of improving the initial levels of reading comprehension. In final phase it applies the post-test.

Finally, in contrasting phase, it performs the statistical analysis of the results comparing pre-test and pos-test, which lets say that it obtained a significant improvement in reading comprehension after the application of the didactic sequence.

Keywords: Reading comprehension, Interactive model, Narrative text, Didactic sequence.

1. Introducción

Hace ya varios años que como política para el mejoramiento de la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realiza pruebas periódicas a los estudiantes para medir el nivel de competencia en diferentes áreas del conocimiento y de esta manera, definir planes de mejoramiento para el sistema educativo colombiano.

Aunque desde 1991 el gobierno nacional viene realizando intentos de evaluar a los estudiantes de educación básica primaria mediante las denominadas Pruebas SABER, con la Ley 715 de 2001 se estableció su carácter obligatorio y censal y se ajustaron algunas otras disposiciones que las han convertido en referencia indispensable cuando se trata de medir la calidad de la educación.

Pese a las múltiples críticas que la aplicación de este tipo de pruebas pueda generar en contextos como el colombiano -pues si bien es cierto que existen en este país aspectos como la diversidad cultural y étnica, las condiciones socioeconómicas de la población, la infraestructura educativa; que inciden en los aprendizajes de los estudiantes-, hay que reconocer que es cada vez mayor el valor que se les otorga a sus resultados como indicador de la gestión educativa y, en particular, como indicador de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Por ello, cuando se conocen los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en estas pruebas, uno de los primeros aspectos que se relaciona con ellos, tiene que ver con la comprensión lectora.

De allí que se inicie un proceso de reflexión sistemática sobre las prácticas educativas alrededor de la enseñanza de la lectura. En opinión de algunos autores, “el desafío que presenta la escuela hoy en día, es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización, que se convierta en práctica vital que le permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, y a su vez, hacer parte de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 191).

Si la escuela sigue preocupándose solo por los procesos de decodificación y utilizando prácticas mecanicistas para el aprendizaje de la lectura, seguramente los resultados en las pruebas SABER no tendrán una variación significativa.

Por esta razón, surgen investigaciones como ésta, que pretenden contribuir a la transformación de las prácticas de aula, a través de nuevas alternativas de enseñanza (como es el caso de las secuencias didácticas) y que ayuden a los maestros a dejar de lado las prácticas tradicionales.

Aunque para el cambio en las prácticas educativas se requieren diferentes esfuerzos, la formulación de este trabajo investigativo tiene como finalidad contribuir a este objetivo. El planteamiento del problema surge de la pregunta por la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque interactivo, en la comprensión de textos narrativos en las estudiantes de grado 3° de la I.E María Auxiliadora; lugar donde se desarrolla la práctica docente de una de las investigadoras.

El presente documento desarrolla los diferentes componentes involucrados en la resolución de esta problemática investigativa. Para ello, el informe se estructura de la siguiente manera:

Primero, se expone el planteamiento del problema, justificando las razones que le dieron origen y la necesidad de llevar a cabo este estudio; además, se mencionan algunos antecedentes que se han desarrollado en esta misma línea de investigación sobre la comprensión lectora de textos narrativos.

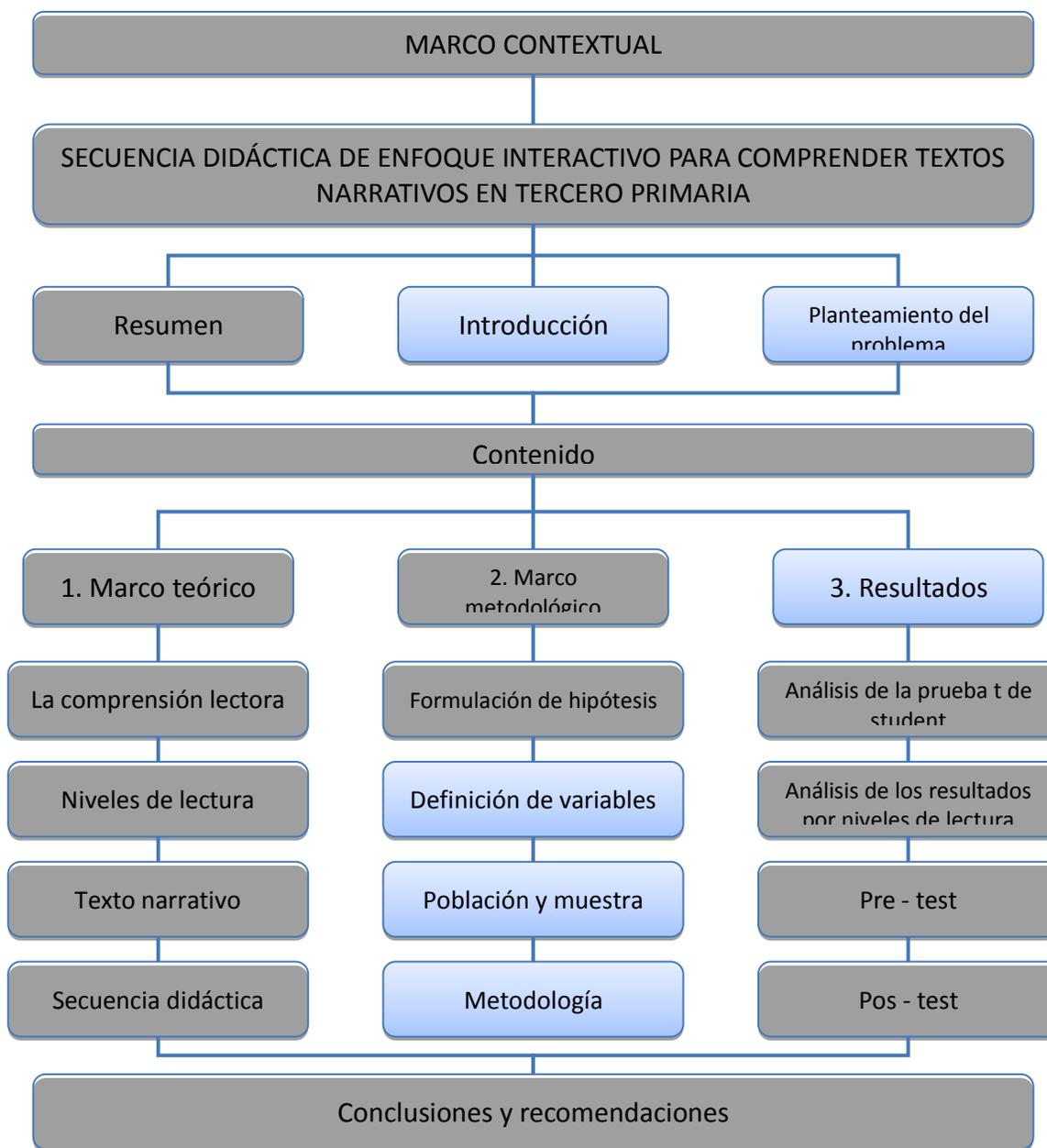
En segundo lugar, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos propuestos para la investigación.

Después de los objetivos, se expone el marco teórico del estudio. Éste se despliega en cuatro ejes temáticos: la comprensión lectora, los niveles de comprensión, el texto narrativo y la secuencia didáctica.

Seguidamente, se presenta el marco metodológico que estructura la investigación, definiendo y explicando cada una de las fases en las que se llevó a cabo el estudio para dar respuesta a la pregunta.

El siguiente apartado del documento, se propone explicar el análisis de los resultados. En él se presentan de manera detallada los resultados y de acuerdo a los análisis estadísticos, primero sobre los niveles de comprensión lectora y luego sobre los planos que componen los textos narrativos.

Finalmente, en la última parte, se presentan las conclusiones y las recomendaciones derivadas de la investigación.



Esquema 1. Propuesta investigativa

1.1 Planteamiento del problema

Los esfuerzos en educación por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje han alcanzado un desarrollo teórico muy amplio que parece no reflejarse en las aulas; espacio en el que finalmente deben materializarse. Uno de esos procesos es la comprensión lectora, objetivo fundamental de la etapa escolar según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional en la ley 115 de 1994, artículo 20. Allí se presenta como uno de los objetivos generales de la educación colombiana “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes demuestran dificultades en el proceso de comprensión lectora; dificultades evidenciadas en los bajos resultados en diferentes pruebas estandarizadas.

A nivel nacional, por ejemplo, resultados como los de las “Pruebas Saber” 2012 evidencian que el 60% de los escolares del país tienen dificultades en la comprensión lectora. Aún más, el estudio internacional de competencia lectora (PIRLS) del año 2011 que evaluó estudiantes de 4° y 6° grado de 49 países demuestra que los promedios de Colombia están por debajo de la media y que se encuentra entre los 10 países con los menores puntajes. Estos resultados son elementos críticos que reflejan la necesidad de realizar transformaciones desde el aula.

En el caso de las pruebas Saber, los datos demuestran que es fundamental que desde la escuela, los niños desarrollen reflexiones en torno al contenido de los textos, su organización, su intencionalidad, sus componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. Además, es importante

desarrollar actividades que orienten a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas.

Con referencia a los resultados obtenidos en la I.E María Auxiliadora en grado tercero, se puede decir que, a pesar de que obtuvo mayor porcentaje de las estudiantes en el nivel avanzado (43% sobre el 16% a nivel Nacional), se evidenciaron debilidades en la competencia comunicativa lectora y por lo tanto, debilidad en los componentes semántico y pragmático.

De la misma manera, en la aplicación de pruebas internas institucionales “*Prueba Instruimos*”, la cual se realiza a nivel institucional, los resultados de comprensión lectora son bajos. En el año 2012 se obtiene un resultado de 49.88%, en el año 2013 de 38.10% y en el 2014 de 49.63%, es decir, un nivel bajo de competencia lectora.

En consecuencia, uno de los retos más importantes para la escuela en la actualidad, es desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, puesto que, es a través de ella que los seres humanos estarán en capacidad de acceder a los conocimientos académicos y en general al mundo actual. Jolibert hace un aporte valioso sobre lo que implica la lectura en la vida humana: “Leemos para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa, para comunicarnos con el exterior, para descubrir informaciones, para hacer, para alimentar y estimular la imaginación, para documentarse” (Jolibert, 1984, p. 43).

A pesar de ello, la mayoría de las prácticas en la enseñanza parecen no asumir estas funciones; los estudiantes aprenden solo a decodificar, y por lo tanto, la comprensión lectora se

reduce a un ejercicio mecánico. En otras palabras, la enseñanza de la lectura en la escuela se orienta únicamente a procesos mecánicos de decodificación, lo que implica una concepción reduccionista de la comprensión lectora. Muchos docentes piensan que cuando los estudiantes reconocen las letras y las palabras, están en capacidad de “leer” cualquier tipo de texto que llegue a sus manos. Pero, en realidad, lo que sucede es que probablemente ellos aún no estén tan cerca de comprenderlo. Aquí es pertinente resaltar las palabras de Solé (1987), refiriéndose a lo que significa la comprensión lectora:

Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas. Si bien el tema de la lectura (qué es, cómo se aprende, cómo hay que enseñarla) es siempre un tema polémico, cabe señalar que cualquiera que sea la opción o perspectiva teórica desde la que se aborde existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de aquello que se lee. (p.1)

Estos planteamientos permiten concluir dos aspectos importantes: el primero es que la comprensión lectora es la base del aprendizaje en los estudiantes y su enseñanza es relevante para la formación de ciudadanos autónomos; y el segundo, es la necesidad de continuar investigando acerca de cómo se puede mejorar la comprensión lectora y qué estrategias se pueden emplear para lograrlo.

Por tal razón, hay que aclarar que, aunque existan diferentes modelos teóricos desde los cuales se puede abordar la comprensión lectora (el enfoque comunicativo, el enfoque interactivo, el enfoque discursivo-interactivo, entre otros), para la presente investigación, se retoman los

postulados básicos del enfoque interactivo planteado por Solé (1992), considerándolo como el más pertinente para el alcance del objetivo propuesto. Según esta autora, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. En este proceso, el lector debe poseer ciertos objetivos que guían su lectura mediada por sus conocimientos previos y a través del reconocimiento de la información que está escrita en el texto. Leer es entonces, la construcción del significado del texto. A medida que el lector hace su recorrido por el texto, va formulando hipótesis que, sumadas a los objetivos de lectura, le ayudarán a comprender mejor el texto y a reconocer la información que necesita.

Con base en los planteamientos teóricos del modelo interactivo, se diseña una secuencia didáctica. “una secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje” (Camps, 2003) Por lo tanto, el trabajo por secuencias didácticas permite que los estudiantes se involucren en las diferentes actividades de lectura con un objetivo claramente definido y en situaciones reales de comunicación, alejándose así de concepciones tradicionales de la enseñanza de la lectura con prácticas descontextualizadas.

En cuanto al tipo de texto, el narrativo ha sido el elegido para esta investigación, por ser uno de los textos que se utiliza con más frecuencia en la escuela, pero sobre todo porque, como lo afirman Collins y Smith (1987), la narración se convierte en un diálogo interesante entre narrador y narratario, permitiendo relacionar los hechos de la historia con hechos de su vida cotidiana y pasando de lo fantástico a lo real. La narración le permite al lector remitirse a sus propias experiencias, elaborando hipótesis sobre lo que puede ocurrir y conduciéndolo a la

reflexión, a hacer inferencias y a emitir juicios. Además, con el texto narrativo se puede ir más allá de una estructura formal, buscando que el contacto del niño con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. Finalmente, la estructura y contenido de los textos narrativos pueden fácilmente ser abordados desde el modelo interactivo:

Las narraciones, ahora sí, son sin duda un material privilegiado –aunque no exclusivo– para generarlas (hipótesis o expectativas). Como han señalado Collins y Smith (1987) al leer elaboramos hipótesis sobre lo que puede ocurrir, hipótesis coherentes con la interpretación que hacemos de la lectura. Esas hipótesis pueden tener diversas fuentes: las características permanentes o temporales de los personajes (simpático, enfadado); las situaciones en que se encuentran dichos personajes (una fiesta, un entierro, en la lavandería); las relaciones que se establecen entre los personajes; la confluencia de objetivos de actuación incompatibles en un protagonista; los cambios radicales de situación (de millonario a desheredado, por ejemplo). (Solé, 1987, p. 8)

Como esta temática es ya objeto de estudio de muchos docentes e investigadores a nivel internacional, nacional y regional, por lo tanto, cabe mencionar que dichos estudios dan cuenta de este fenómeno desde diferentes enfoques y pretensiones. Debido a ello, a continuación, se hace referencia a algunos antecedentes relacionados con la presente investigación.

1.2 Antecedentes relacionados con secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora

A nivel regional se han hecho algunas investigaciones basadas en secuencias didácticas para la comprensión de textos narrativos. Aquí se encuentran, por ejemplo, estudios como los siguientes.

La investigación denominada “La incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira”, realizada por Nieto y Carrillo (2013), es una investigación cuantitativa con diseño cuasi-experimental (pre-test, pos-test), en la que se construyó e implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con un grupo de 14 estudiantes de grado primero. Sus resultados demostraron que los estudiantes progresaron en la comprensión de textos narrativos, pasando de un 40.87% en el pre-test a un 87.30% en el pos-test. Esta investigación brinda un aporte novedoso y de interés para los docentes, en cuanto desarrolla propuestas didácticas para el mejoramiento de las competencias lectoras y, dado que los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica fueron positivos, se demuestra que con la rigurosidad y sistematicidad que ofrece la investigación es posible transformar las prácticas de aula y facilitar espacios para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes.

Otra investigación sobre este tema es la de Palacio (2013) denominada “Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión

lectora de los estudiantes de tercero c, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira”. En este caso, se trató de un estudio cuantitativo, de tipo cuasi-experimental, con un método de cuantificación del índice de resultados obtenidos por medio de la aplicación de un pre-test para hacer un diagnóstico y un pos-test para medir la incidencia de la secuencia didáctica. Este trabajo permitió valorar algunas categorías para el abordaje del texto narrativo, las cuales tienen que ver con los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto y los conceptos que funcionan a nivel micro-estructural de las frases-oraciones y las palabras del texto, según Jolibert, J. y Shraiki, C. (2006). Esta investigación concluyó que con la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se mejorará significativamente la capacidad en la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico.

La investigación titulada “Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición”, realizada por Bedoya y Gómez (2014), también hace parte de este grupo de trabajos preocupados por el mejoramiento de la comprensión. Esta investigación cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental, tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora del cuento a través del análisis de sus estructuras organizacionales (micro estructura, macro estructura y superestructura) desde el modelo constructivo – integrativo de Walter Kintsch y Van Dijk en un grupo de transición de la Institución Educativa Ciudad Armenia. La re narración fue utilizada como la estrategia para evaluar la comprensión lectora, en el pre-test y en el pos-test. De esta investigación se puede concluir que la implementación de la secuencia didáctica permitió a los niños mejorar en sus procesos comprensivos al conocer las formas de organización estructural del cuento, tal y como lo propone Van Dijk (1978).

Las investigaciones anteriores, demuestran que la secuencia didáctica es una estrategia didáctica muy útil para la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela. Si la secuencia didáctica parte de unos fundamentos teóricos sólidos, con objetivos claros y es planeada y evaluada intencionalmente, se puede mejorar significativamente la comprensión lectora de textos narrativos.

1.3 Antecedentes relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora

Algunos investigadores han centrado sus estudios en la forma como se está llevando a cabo la enseñanza de la comprensión de textos, a continuación mencionaremos uno de ellos.

En su investigación “Factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños”, Franco (2009) presenta algunos resultados preliminares producto de entrevistas individuales a 8 docentes de primero y segundo grado de tres instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla, de entrevistas de grupo focal a 320 estudiantes y de observación participante. Su objetivo es describir los factores de la metodología que inciden en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de niños de primero y segundo grado. Según estos primeros resultados aunque los profesores realizan algunas actividades antes, durante y después de la lectura todavía existen dificultades para desarrollar estrategias de lectura en el aula de clases. Esta investigación evidencia la preocupación no sólo por la comprensión lectora de los estudiantes, sino también por la forma como los docentes están llevando a cabo sus prácticas de enseñanza en las aulas de clase. Por lo tanto de ella se concluye

que no solo son importantes las estrategias de enseñanza, sino también otros componentes como las condiciones ambientales y disposición para la enseñanza de la comprensión lectora.

1.4 Antecedentes relacionados con dificultades y seguimiento en la comprensión lectora de textos narrativos

Relacionado con este aspecto se encuentra la investigación realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Escobar y Latorre, (2010) en su investigación “Tarea cognitiva de detección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria”, encuentran una deficiencia comprensiva y representacional en la lectura de textos narrativos, y se trazan el objetivo de elaborar herramientas de medición válidas y confiables que construyan además, alternativas metodológicas para el desarrollo de habilidades que ayuden a una mejor comprensión de textos narrativos. La aplicación piloto reveló que la tarea cognitiva permitía detectar e identificar las tres tipologías (semántica, sintáctica y pragmática). Los investigadores plantean que la combinación de acciones de autorregulación y su efectividad es un aspecto que cabe ser investigado en futuros estudios en el dominio del lenguaje con el fin de determinar la existencia de combinaciones de acciones que conduzcan a los niños y niñas a obtener altos desempeños en la comprensión de textos.

Otra investigación sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura es la de Velarde, Canales, Meléndez y Lingan, (2009). Con su trabajo “enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura” diseñaron y validaron una prueba de habilidades pre lectoras en niños y niñas de la provincia constitucional Callao Perú. Este test está compuesto por cuatro subtest que evalúan:

la conciencia fonológica, conocimiento, el nombre y sonido de las letras, la memoria verbal, componentes sintácticos y semánticos del lenguaje oral. Se hizo la práctica con doscientos niños y niñas de ocho escuelas públicas y privadas de cinco años de edad. Esta investigación, ofreció al medio académico y profesional un instrumento que permitiera predecir el nivel de aprendizaje de la lectura para intervenir en aquellas áreas con deficiencias.

Por su parte, Gómez (2008), en su investigación: “El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria”, partió de varias preguntas, ¿Cuál es el ritmo al que se desarrolla la competencia lectora en niños de primero de primaria?; ¿En qué grado se desarrolló la competencia lectora en niños de primero de primaria?; ¿Hay diferencia en la evolución de los “buenos y malos” lectores? Su objetivo general fue generar información acerca de las competencias lectoras de los estudiantes de primero a tercer grado de primaria en un entorno de marginación económica y limitaciones culturales. Esta fue una investigación exploratoria y descriptiva donde participaron cuatro grupos de primero de primaria y dos grupos de tercero y donde se utilizó como instrumentos para evaluar las habilidades lectoras, los indicadores dinámicos de alfabetización temprana básica (DIBELS).

En conclusión, las investigaciones mencionadas demuestran los avances en el campo de la comprensión lectora y en el énfasis que el desarrollo teórico actual le da a este proceso, fundamental para el desarrollo humano. Todas ellas, presentan la necesidad de partir de problemas relacionados con la comprensión lectora detectados en los primeros grados y, a su vez, proponen alternativas direccionadas al mejoramiento de la misma, a través de diversas aproximaciones didácticas. De esta manera, en el caso particular de la presente investigación, se

pretende continuar aportando a la comunidad académica en la construcción de nuevas prácticas de enseñanza; puesto que se propone un proceso sistemático y reflexivo sobre la planeación, el desarrollo y la evaluación de una secuencia didáctica, incorporando un proceso de validación estadístico de sus resultados.

Por toda la información presentada, los docentes de la Institución Educativa María Auxiliadora de Dosquebradas se plantean el siguiente interrogante ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo en la comprensión de texto narrativos de las estudiantes de grado tercero de primaria de la institución? Esta pregunta se convierte en el marco de la presente investigación. La complejidad de tal cuestionamiento y para efectos de precisar cada uno de los conceptos que contiene, a continuación se hace un recorrido por sus implicaciones dentro de este estudio investigativo.

2 Objetivos

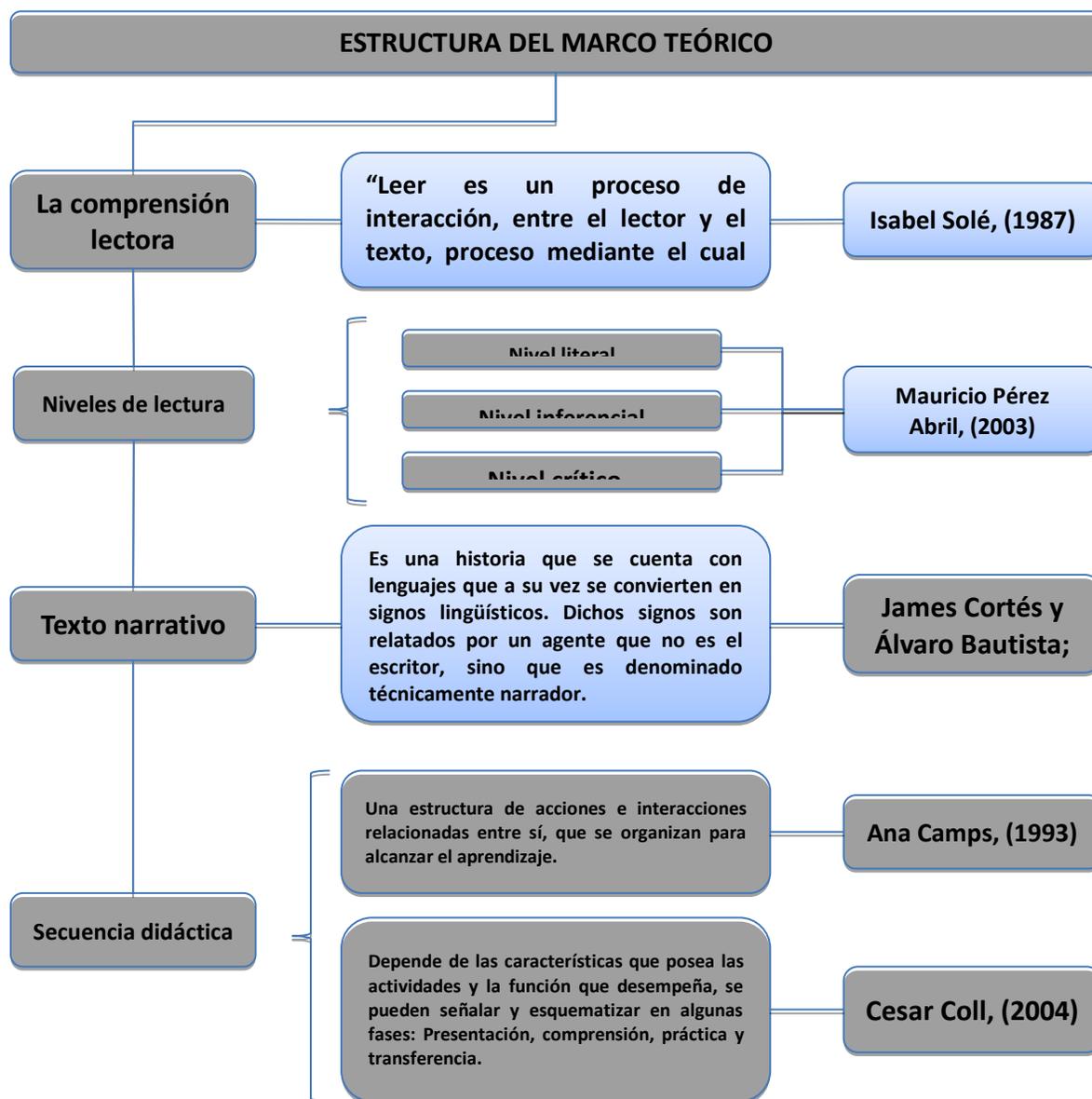
2.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo, en la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa María Auxiliadora de Dosquebradas.

2.2 Objetivos Específicos

- Evaluar la comprensión lectora en una fase inicial (Pre-test) de las estudiantes del grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora.
- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica de enfoque interactivo para mejorar la comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora.
- Evaluar la comprensión lectora en una fase final (Pos-test) de las estudiantes del grado 3°A de la I.E. María Auxiliadora después de la aplicación de la secuencia didáctica.
- Comparar los resultados de la evaluación inicial con los resultados de la evaluación final.

3 Marco Teórico



Esquema 2. Estructura del marco teórico

Para determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo en la comprensión lectora de textos narrativos de estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, es importante abordar las teorías en las cuales se fundamentan los cuatro ejes que sustentan esta investigación: *la comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora, el texto narrativo y la secuencia didáctica.*

En cuanto a la comprensión lectora, que corresponde al primer aspecto, se plantea la existencia de diferentes modelos explicativos (el modelo como proceso psicolingüístico, como conjunto de habilidades específicas y el modelo interactivo); pero se aborda ampliamente el modelo interactivo propuesto por Solé (1987) ya que es el marco desde el cual se desarrolla la presente investigación. Igualmente se aborda el tema de las estrategias de lectura, planteadas por esta misma autora (1992) como herramientas para el desarrollo de la comprensión. En este mismo sentido, se presenta la teoría correspondiente a los niveles de comprensión lectora propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde Pérez (2003) *nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.*

En el apartado que desarrolla lo correspondiente a los textos narrativos, se definen sus características y se enfatiza en la postura de Cortés y Bautista (1998) sobre la estructura ternaria del cuento; considerada fundamental dentro de este estudio por responder a la lógica utilizada en las aulas de clase para la enseñanza de la estructura del cuento.

Finalmente, en la última parte, se presenta la definición y características de la secuencia didáctica desde la perspectiva de Camps (2004). Este referente teórico fue el que permitió la

construcción de la secuencia didáctica implementada que actuó como variable independiente del estudio.

3.1 La comprensión lectora

La comprensión lectora no se limita simplemente a descifrar palabras en un texto, como plantea la concepción tradicional. Actualmente, se considera que leer es un proceso más complejo que involucra tanto al texto como al lector. Es el lector quien construye el significado del texto a través de las estrategias que pone en funcionamiento, activando sus esquemas mentales e ideas previas y formulando hipótesis que le permiten comprender lo que está escrito. Partiendo de esta premisa, teóricos especializados en este campo como Solé (1987), Colomer (1997), Widowson (1978), Alonso y Mateos (1985) y De Vega et al (1990), citados por Camargo et al. (2011), afirman que la lectura no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector (en la búsqueda y construcción de significados) y el texto. Estos autores coinciden además, en plantear que la lectura es un proceso constructivo e inferencial, lo que supone para el lector, elaborar y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y de sus significaciones. Así lo propone Solé:

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario (Solé, 1992, p. 37).

Sin embargo, una mirada a la historia de la conceptualización sobre la comprensión lectora, demuestra que ésta no ha sido siempre definida de tal manera. Al revisar las concepciones teóricas sobre este proceso, se pueden identificar diferentes modelos explicativos.

A continuación se presenta un breve recorrido sobre algunos de estos modelos que, según Dubois (1995), han intentado explicar los procesos de comprensión lectora: la comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas, como proceso psicolingüístico y, finalmente, el modelo de procesamiento interactivo, el cual fundamenta esta investigación.

3.1.1. La comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas.

En este modelo se identifican las capacidades mentales relativamente independientes que se dan en una lectura funcional. Sánchez (1974), citado por Camargo et al. (2011), distingue tres habilidades básicas y específicas: *la interpretación* (formarse una opinión, sacar la idea central, extraer conclusiones), *la organización* (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y *la valoración* (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor.). Dentro de esta perspectiva, el lector debe identificar también las ideas principales, hacer inferencias y reconocer la intención del autor.

De acuerdo con este modelo, el lector es un agente receptivo y, por lo tanto, el significado del texto se encuentra en él y no en el lector. Algunas de las premisas fundamentales del modelo son:

1. La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes;

2. la comprensión es tan sólo una de esas partes;
3. el sentido de la lectura está en el texto;
4. el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél.

Derivada de este modelo se puede enmarcar la que se denomina como enseñanza tradicional de la lectura; que a pesar de las investigaciones y los avances de la didáctica de la lengua materna, es un modelo ampliamente empleado.

¿Qué implicaciones tiene la aplicación del modelo que concibe la comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas en la enseñanza de la lectura? Implica una postura mecanicista que solo indaga por lo que dice el texto, sin tener en cuenta los conocimientos previos del lector, la formulación y comprobación de hipótesis que éste realiza a lo largo de la lectura. El lector juega un rol pasivo, su papel es “descifrar” el código y dar cuenta de lo que está allí en el texto. En otras palabras, es como si el lector fuese un observador externo y su papel se limitara a describir “objetivamente” lo que allí ocurre. Las consecuencias de esta concepción han derivado en prácticas reduccionistas y descontextualizadas que se reflejan en los estudiantes en la baja motivación hacia la lectura y por lo tanto, lectores poco competentes.

3.1.2. La comprensión lectora como proceso psicolingüístico.

En este modelo la lectura se concibe como una extensión del desarrollo natural del lenguaje, ya que, presupone que éste moldea la conducta lectora del individuo. El enfoque psicolingüístico hace énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el

mensaje escrito, sino en la mente del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Dentro de esta perspectiva están presentes las teorías de Chomsky (1965), Goodman (1966), Rudell y H. Singer (1970), y Smith (1971), citados en Camargo et al. (2011).

Dentro de este modelo se pueden enmarcar también las concepciones teóricas que proponen la estructura de fases o etapas en el desarrollo de los procesos de lectura. A este respecto, algunos autores proponen la existencia de tres fases: logográfica (conocimiento global y selectivo de las palabras sin analizar sus componentes gráficos o sonoros), alfabética (los niños ya conocen las letras con sus nombres y empiezan a adquirir una conciencia fonémica al inicio y al final de las palabras) y ortográfica (se logra la asociación sistemática entre la secuencia de letras y las constituyentes fonológicos de la palabra).

La perspectiva de la lectura como un proceso psicolingüístico fue fundamental para el entendimiento de la comprensión lectora, ya que involucró activamente al lector. En este caso, el hecho de involucrar aspectos como los conocimientos previos, da lugar a nuevas maneras de entender el proceso de comprensión lectora. Sin embargo, su marcado énfasis en lo que ocurre en la mente del lector descuidó la idea de que la lectura es, ante todo, una práctica social y cultural mediada por el texto escrito.

3.1.3. El modelo Interactivo.

El modelo o enfoque interactivo de procesamiento de la información tiene su origen, explican F. Cabrera, T. Donoso y M. Marín (1994), en los aportes realizados por las teorías provenientes de los modelos psicolingüísticos; en especial la esbozada por F. Smith y por R. Rudell y H. Singer. Aunque integra también aspectos de las teorías perceptivas y comprensivas. (Camargo et al., 2011)

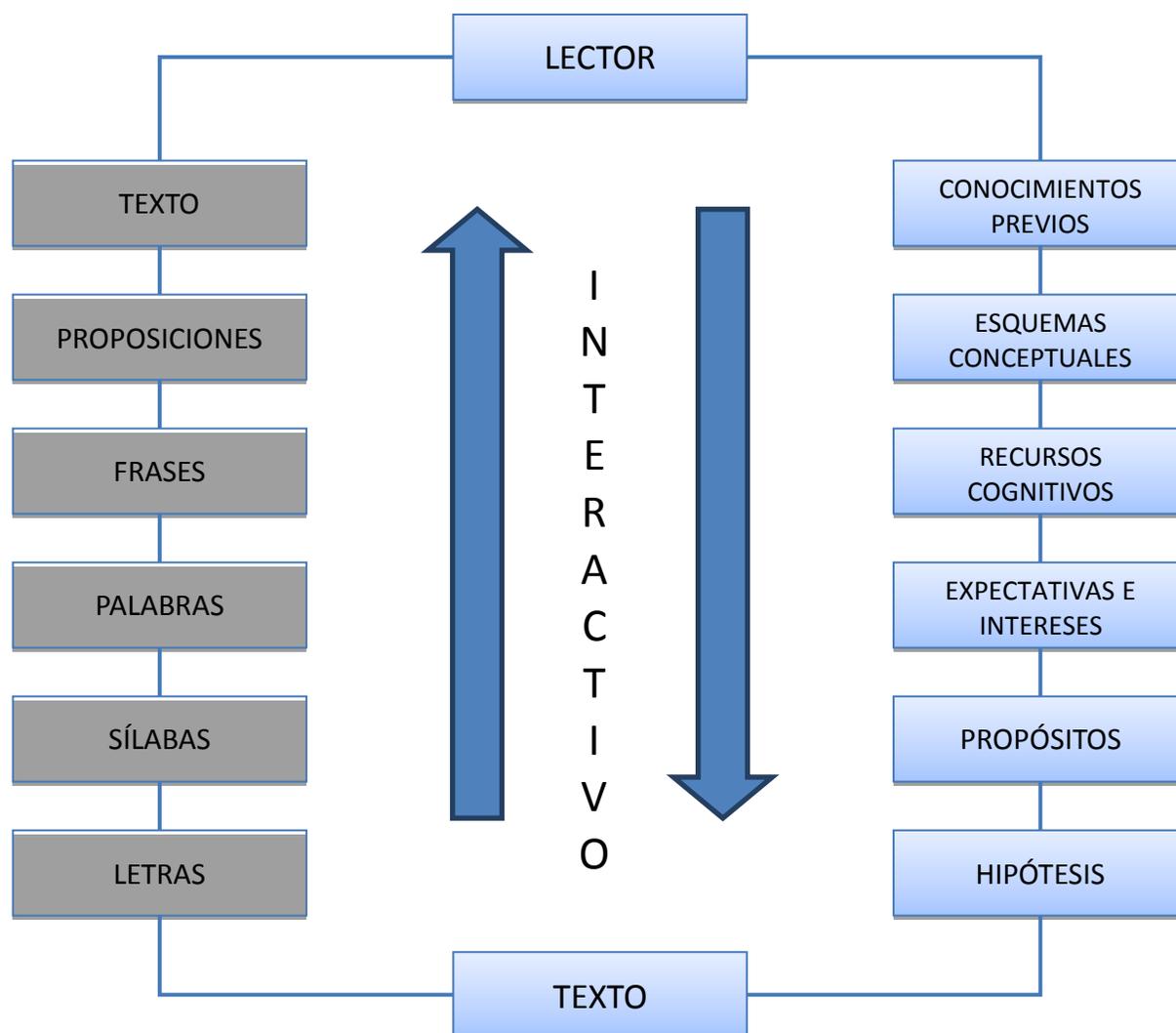
Para explicar en qué consiste este modelo, es necesario primero hacer referencia a las teorías del procesamiento de la información ascendente y descendente. La teoría del procesamiento ascendente integra las formalizaciones y teorías que consideran la lectura como un acto secuencial y jerarquizado, es decir, se parte desde la grafía y, en forma ascendente, se llega a la palabra y luego a la frase. Desde esta perspectiva entonces, resulta más importante el texto que el lector.

De otro lado, la teoría del procesamiento descendente, considera que el proceso de lectura se inicia en el lector cuando éste hace una hipótesis sobre alguna unidad del discurso. Como lo señala Frederiksen (1979) en Solé (1987), se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. Al igual que en la teoría de procesamiento ascendente, en ésta se postula también un sentido unidireccional y jerárquico, pero esta vez, en sentido descendente. Por ello, como señala Otto (1982), citado por Solé (1987) el lector es quien crea el texto; más que analizarlo es importante lo que el lector le pueda aportar.

Se considera que el modelo interactivo surge como resultado de la evolución de las dos teorías anteriores, proponiendo que la comprensión no está ni en el texto ni en el lector, aunque atribuye gran importancia al uso que hace el lector de los conocimientos previos para la comprensión del texto (Solé, 1992). Su carácter interactivo está en la idea que, aunque el lector se fija en las letras, las palabras y las frases, el texto genera expectativas, hipótesis y predicciones que necesita verificar. En palabras de Solé, en Camargo et al. (2011), se explica de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas de distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acertada de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. (Solé, 2001, p.19-20)

En el esquema 3 se explica el modelo interactivo a partir de las teorías ascendente (Bottom up) y descendente (Top down).



Esquema 3. Modelo de procesamiento interactivo. Fuente: Camargo, Uribe & Caro, (2011).

Desde el modelo interactivo leer es comprender y esa comprensión es un proceso de construcción del significado (Solé, 1992). Por consiguiente, el lector es un sujeto activo. En esa actividad, intervienen las estrategias de lectura. Las estrategias de lectura son, por lo tanto, los procesos de interacción entre el lector y el texto en las que el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

De allí, en la enseñanza de la comprensión lectora debe integrarse la enseñanza de las estrategias de lectura. A medida en que los estudiantes van desarrollando estas estrategias, se van desempeñando de una manera más activa y autónoma en las actividades de lectura.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos a los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como será su comprensibilidad. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. (Solé, 1992, p. 61 y 62)

A su vez, según las propone Solé (1992), las estrategias de lectura están inmersas dentro de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. La comprensión lectora, por lo tanto, inicia aún desde antes de enfrentar el texto y no termina allí. En cualquier caso, se está hablando de un lector activo que va comprendiendo un texto a lo largo de estos tres momentos.

Algunas de las actividades propuestas para el desarrollo de las estrategias de lectura que se pueden desarrollar en el aula de clase son:

Antes de la lectura: en este momento se indaga cuáles son las ideas generales, la motivación para la lectura, los objetivos de la lectura, la revisión y actualización del conocimiento previo; se establecen predicciones sobre el texto y se generan preguntas sobre él. Estas actividades se hacen con el fin de que el estudiante lea con una motivación específica, sintiendo que puede ser capaz

de lograrlo y reconociéndose como un lector activo que sabe por qué y para qué lee; así lo hace de una manera más responsable. (Solé, 1992, p. 99).

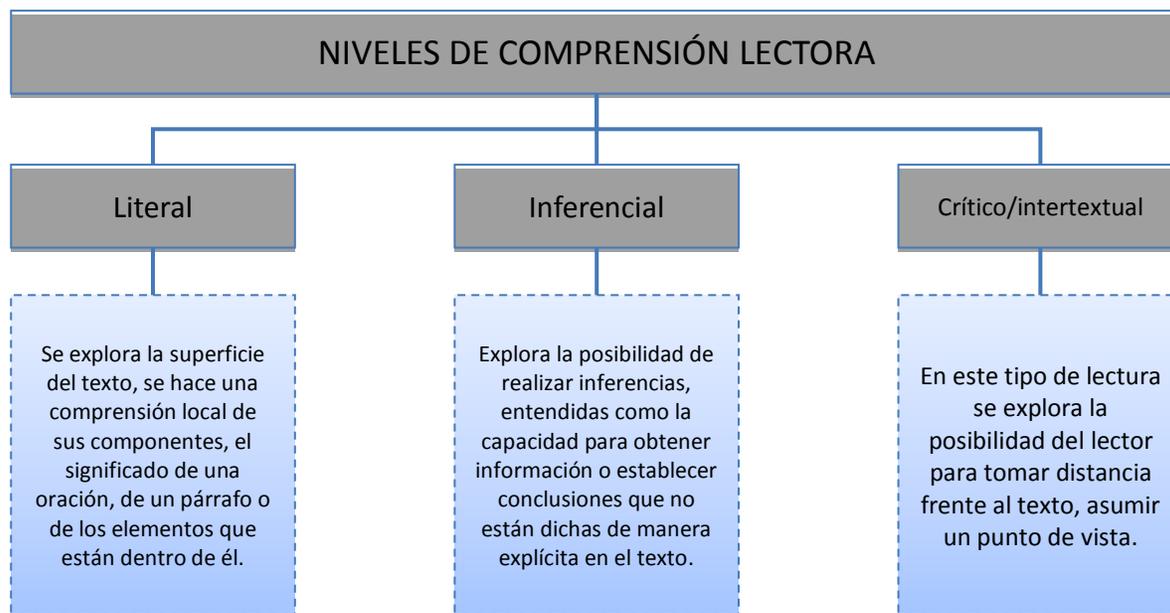
Durante la lectura: según Palincsar y Brown (1984) en Solé (1992), es en este momento donde la comprensión lectora es más “intensa”. Por lo tanto, las tareas de lectura se pueden encaminar hacia la lectura compartida, la lectura independiente, los errores y lagunas de comprensión, entre otras. Es aquí donde se va verificando la comprensión a través de un proceso activo de control sobre el texto. Se puede postular que la construcción de la comprensión “durante la lectura” es posible sólo si el profesor está dispuesto a iniciar un proceso en el cual él cumple el papel de guía y a la vez de modelo.

Después de la lectura: en este momento el lector estará en proceso de aprender a distinguir entre el tema y las ideas principales. Según Aulls (1978) en Solé (1992), el tema se identifica respondiendo a la pregunta ¿De qué trata este texto?, mientras que para identificar la idea principal, hay que remitirse al enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Esta idea puede estar de manera explícita o de manera implícita.

Aunque después de leer, muchos de los libros de texto o guías que se les proporciona a los estudiantes contienen preguntas que dan cuenta del contenido del texto, Solé (1992) afirma que no es en este sentido que se propone el formular preguntas; puesto que no todas ellas son idénticas, ni evalúan lo mismo. Pearson y Johnson (1978) y Raphael (1982) en Solé (1992), las clasifican de la siguiente manera: Preguntas de respuesta literal (cuyas respuestas están en el texto mismo), preguntas de piensa y busca (cuya respuesta hay que inferirla) y preguntas de

elaboración personal (cuya respuesta recurre al conocimiento y opinión del lector). Esto puede equipararse a los niveles de lectura que propone Pérez (2003): nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual, los cuales se describen en el siguiente apartado.

3.2. Niveles de Lectura



Esquema 4. Niveles de comprensión lectora.

Los niveles de lectura indican los procesos mentales que los lectores realizan para comprender el texto, aunque no se deben tomar de manera lineal a la hora de evaluarlos. En la presente investigación se utilizó un instrumento de medición una prueba basada en estos niveles. Así pues, se exponen a continuación cada uno de ellos:

3.2.1. La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto.

En este tipo de lectura se explora la superficie del texto, se hace una comprensión local de sus componentes, el significado de una oración, de un párrafo o de los elementos que están dentro de él. Se reconoce también la función de las comillas o los signos de puntuación, y se pueden identificar las relaciones entre los componentes de una oración o un párrafo. Pérez, M. (2003). En este nivel de lectura se indagan, básicamente, tres aspectos:

1. Identificación / Transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo; a manera de transcripción.

2. Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.

3. Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

Si bien la lectura literal es muy importante puesto que da la entrada al texto con el reconocimiento del código, ya que, sin su conocimiento sería difícil identificar al menos las palabras y las frases, la enseñanza de las estrategias de lectura no puede limitarse sólo a este nivel. Sin embargo, una revisión a las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura demuestra que las preguntas basadas en la información textual o explícita son las que predominan como mecanismo de evaluación de la comprensión lectora.

3.2.2. La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto.

En este tipo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes previos con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: Narrativo, argumentativo, explicativo, entre otros. Pérez, M. (2003). En este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

1. Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

2. Coherencia global – progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad de todo el texto.

3. Coherencia global – cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

Con respecto a este nivel, es necesario hacer énfasis en que mucha de la información que brinda el texto no es explícita y por lo tanto, corresponde a la escuela ser partícipe en la enseñanza de estrategias para desarrollarla.

3.2.3. La lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto.

En este tipo de lectura se explora la posibilidad del lector para tomar distancia frente al texto, asumir un punto de vista. Para realizar una lectura crítica hay que reconocer la intención de los textos, los autores o las voces que hay dentro de éstos. Dentro de la lectura crítica se pueden analizar las relaciones entre el contenido de un texto con el de otros. (Pérez, M., 2003). Este nivel de lectura explora los siguientes aspectos básicos:

1. Toma de posición: tiene que ver con asumir, por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.

2. Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y contenido.

3. Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el reconocimiento del tipo de texto en respuesta de la intención de comunicación.

Lograr que los estudiantes lleguen a un nivel crítico intertextual, es formar lectores verdaderamente competentes, capaces de ejercer ciudadanía, de ser autónomos y de comprender y formular soluciones a situaciones diversas de la vida cotidiana que ayuden incluso a su crecimiento personal. Desafortunadamente este nivel es el menos trabajado en la escuela, puesto

su enseñanza requiere de maestros altamente comprometidos y con un profundo conocimiento de los procesos de lectura, situación que no se da en todos los casos.

Finalmente, cabe señalar la importancia de desarrollar actividades didácticas dirigidas a cada uno de estos niveles de comprensión lectora; puesto que todos ellos son fundamentales en un proceso de enseñanza de la lectura. Además, hay que añadir que estos niveles pueden ser abordados en cualquier tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.). Para los propósitos de la presente investigación, estos niveles fueron enmarcados dentro de los textos narrativos puesto que, en los primeros grados de educación inicial, son los más utilizados por los maestros en su práctica, por la relación entre los acontecimientos que suceden en él con los de la vida cotidiana. A continuación se presenta una descripción detallada sobre la definición, características y componentes de este tipo de texto.

3.3. Texto Narrativo

Según Muth (1991), la importancia de la enseñanza de los textos narrativos radica en el encuentro con el goce e interés por lo desconocido, por el suspenso, la vida, la muerte, los conflictos y la fantasía. Además, los niños (y los lectores adultos) pueden identificarse con algunos personajes y problemáticas de estas narraciones. Por consiguiente, el texto narrativo aporta al aprendizaje político y social, facilitando las relaciones con los demás y enseñando sobre la moral y la ética mediante la identificación de valores y antivalores y estableciendo diferencias entre ellos. Los cuentos son una parte de la vida de los niños, dentro y fuera de la escuela. Cuanto más sepamos acerca de los cuentos y del saber que los niños tienen sobre ellos,

mejor preparados estaremos para orientar los logros escolares y personales de los chicos. (Muth, 1991).

En este mismo sentido, Brunner (1987) afirma que es el sistema educativo el que debe crear las condiciones para una cultura que permita hallar la identidad y encontrar los significados del mundo, y es en la narrativa donde las personas construyen esa identidad y rescatan así, los espacios para desarrollar esa cultura auténtica. En otras palabras, la narración crea una versión del mundo en la que, psicológicamente, los sujetos pueden buscarse un sitio a sí mismos: un mundo personal.

Atribuir funciones formativas a los textos narrativos no es nada nuevo. En los hogares y escuelas siempre se han contado o leído cuentos; aun así, se desconoce la riqueza que éstos contienen y cómo influyen en los estudiantes para alcanzar aprendizajes significativos y su propio desarrollo como individuos sociales. Enseñar textos narrativos va más allá de un contenido escolar porque, en última instancia, la vida humana es narración.

El primer paso para descubrir las riquezas de las narraciones es clarificar el concepto de texto narrativo. Al respecto, Todorov (1971) sostiene que la narración entera está constituida por el encadenamiento o el encaje de micro- narraciones. Cada una de estas micro- narraciones se compone de tres (a veces de dos) elementos cuya presencia es obligada. Así, todas las narraciones del mundo estarían constituidas por las diferentes combinaciones de una decena de micro –narraciones de estructura estable que corresponderían a un pequeño número de situaciones esenciales en la vida. A esas situaciones podría designárseles con palabras como

engaño, contrato o protección; asumida por los personajes según las relaciones entre ellos y dependiendo de la creatividad de quien escribe la historia.

En el mismo sentido, Cortés y Bautista (1998) definen que el texto narrativo es una historia que se cuenta con lenguajes que se convierten en signos lingüísticos. Dichos signos son relatados por un agente que no es el escritor, sino que es técnicamente denominado narrador.

De acuerdo a estas definiciones, algunas de las características que se atribuyen a los textos narrativos son: se puede contar a través de un grupo de personas o un solo narrador. La mayor parte de los relatos presentan una acción principal y otras secundarias y los hechos referidos están relacionados porque van sucediendo de forma lógica.

En un intento de organizar sistemáticamente las características propias de un texto narrativo, Genette (1998) y Greimas y Courtés (1982) en Cortés y Bautista (1998) proponen los denominados “planos narrativos o planos de la narración” (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia). Los planos de la narración se refieren a aquellos aspectos que conforman un texto narrativo y que lo diferencian de otro tipo de textos.

El primer plano, el plano de la narración, es aquel que está relacionado con la situación de enunciación, es decir, quién, para quién y con qué intención se escribe. Allí se inscribe el narrador, distinto del autor, como figura bajo la cual se “disfraza” el escritor para contar la historia. La narración puede ser en primera persona (cuando el narrador se convierte en un personaje) o en tercera persona (cuando actúa como si fuera un espectador que observa la

historia). En Cortés y Bautista (1998), el narratario, distinto del lector, se refiere al público a quien va dirigido el texto.

El plano del relato, por su parte, hace referencia a los modos como se cuentan las historias, los tipos de narradores que se emplean y las marcas que se utilizan (“érase una vez...”, “colorín colorado...” “un día...”, “en un país muy lejano...”.) Estas marcas textuales han sido heredadas y son consideradas tradicionales o típicas de la narración de cuentos infantiles.

En el plano de la historia, se encuentran otros elementos indispensables de la narración como los personajes (que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas), los tiempos (lineal -pasado, presente y futuro, retrospectivo -se vuelve al pasado desde el presente- o de anticipación -se narra lo que sucederá-), los espacios (lugar, sitio o escena donde suceden los hechos) y las acciones.

Uno de los aspectos más relevantes dentro del plano de la historia se refiere a su estructura. Jolibert (2002) considera como clásicos los hechos narrados desde la estructura ternaria, es decir, la silueta, la distribución espacial y la función de los bloques del texto narrativo donde se tienen en cuenta tres partes: el inicio, el desarrollo y el final o solución. Estas tres partes han sido denominadas tradicionalmente como: inicio, nudo y desenlace o como lo proponen Cortés y Bautista (1998) estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

El “estado inicial” es el que permite introducir los personajes y ubicar el lector en la situación inicial. Este estado es siempre en relación con un objeto, el personaje puede tener algo

o le puede faltar algo; ese algo puede ser un objeto material, un saber o un sentimiento. En este momento, generalmente se ubica al lector en el tiempo y espacio donde inicia la historia y se dan pistas de cuál es el personaje del cuento.

En la “fuerza de transformación” se muestra cómo se desenvuelven los acontecimientos planteados en la introducción. Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma y altera el estado inicial. La fuerza de transformación provoca una reacción la cual es la consecuencia o resultado en que queda el personaje después del acontecimiento. “Si alguien tenía algo que quería conservar, lo pierde. Si a alguien le faltaba algo, no lo consigue” (Cortés y bautista, 1998). La reacción es contraria a la del agente o fenómeno que causó la pérdida o impidió conseguir lo que le faltaba o deseaba el personaje.

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

En resumen, un texto narrativo es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. Aunque en esta categoría se pueden encontrar diferentes textos (mitos, leyendas, fábulas, novelas), uno de los más utilizados en el ámbito escolar es el cuento. Una mirada a la escuela demuestra que el cuento está presente en las clases desde nivel inicial y en las clases de lenguaje durante todo el ciclo primario y secundario. Esto porque el cuento brinda espacios para explorar, construir, crear, soñar

significados, buscando que el contacto del niño con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. Además es uno de esos textos más significativos para los niños.

3.3.1. El cuento.

Los cuentos son textos narrativos que al igual que otros textos tienen unas características especiales que se deben tener en cuenta a la hora de escribirlos, narrarlos o leerlos. No hay una definición exacta de lo que significa un cuento. Sin embargo, las concepciones tradicionales definen el cuento como una narración breve de hechos imaginarios. Según la tradición, existen dos tipos de cuentos: *El cuento popular* que se presenta en múltiples versiones que coinciden en la estructura pero difieren en los detalles y, por lo regular, los autores son desconocidos (aunque puede que se conozca quien lo recopiló). Y *El cuento literario* que se ha transmitido mediante la escritura; el autor en este caso suele ser conocido. El texto fijado por escrito se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes características del cuento popular de tradición fundamentalmente oral.

La función de los cuentos a través de la historia ha sido diversa; desde divertir hasta atemorizar, desde transmitir valores los más jóvenes hasta expresar inconformidades sociales. Debido a esta complejidad contenida en los cuentos, éstos han sido abordados desde las ciencias, las artes, la literatura y la educación. Cada uno desde sus intereses y objetivos particulares.

Desde el punto de vista literario, por ejemplo, Vargas Llosa (1997) se adentra hacia el contenido de las historias, enumerando y definiendo los elementos de un cuento. Este autor,

sostiene que la variedad de problemas o desafíos a que debe hacer frente quien se dispone a escribir un cuento pueden agruparse en cuatro grandes grupos según se refieran al narrador, al espacio, al tiempo, y al nivel de realidad.

En este mismo sentido, Bal (1990) centra su atención en uno de elementos indispensables en un cuento: *el narrador*. Él se ha mostrado inquieto por la confusión que hay en el momento de definir quién es el narrador de una historia, puesto que considera que es un elemento fundamental en un texto narrativo. A este respecto sostiene que: “La identidad del narrador, el grado y la forma en que se indique en el texto, y las elecciones que se impliquen, confieren al texto su carácter específico” (p. 126). Un cuento siempre tiene un agente narrativo llamado también sujeto lingüístico quien se expresa en el lenguaje que constituye el texto, es de anotar que el narrador o agente lingüístico es diferente al autor del texto.

Por su parte, Pacheco y Barrera (1993) expresan la dificultad de tener una idea viva de lo que es un cuento, en la medida en que las ideas tienden a lo abstracto, a desvitalizar su contenido, rechazando ese lazo que quiere echarle la conceptualización pura para fijarlo y categorizarlo. En este sentido, autores como Quiroga, Bosch y Cortázar han propuesto que el cuento se aproxima a un poema, tal vez porque estos despiertan sentimientos, pensamientos y memorias. Al igual que en el poema, el cuento es la expresión del escritor y lo que despierta en quien lo lee, puesto que es el producto de las vivencias humanas.

En suma, aunque no hay un acuerdo general sobre la definición de cuento, hay unos rasgos constitutivos que se mencionan en la literatura sobre el tema. Entonces, como lo plantea Muth,

(1991), el cuento es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discurso: tiene una estructura, trama, personajes, temas, problema o conflicto. También es claro que el cuento tiene algunas características esenciales que se relacionan entre sí, y que se deben tener en cuenta a la hora de comprender un texto narrativo; estas características son:

1. *Orden de los acontecimientos*: la primera finalidad del narrador es dar a conocer la historia de un modo comprensible para el lector. Por ello muchos relatos se organizan con sencillez siguiendo un orden; pero en no pocas narraciones esa ordenación sufre modificaciones.

2. *Narrador y punto de vista*: el narrador es un elemento más, como lo son la historia o los personajes. Ha sido creado por el autor con la misión de contar la historia. La caracterización del narrador dependerá de la información de que disponga para contar la historia y el punto de vista que adopte. Se puede narrar una historia desde la tercera, la primera o la segunda persona. Desde la tercera persona el narrador puede ser: un narrador omnisciente (que todo lo sabe), cuyo conocimiento de los hechos es total y absoluto, sabe lo que piensan y sienten los personajes; o un narrador observador que solo cuenta lo que puede observar de modo parecido a lo que hace una cámara de cine. Desde la primera persona el narrador puede ser protagonista o personaje secundario (el narrador es un testigo que ha asistido al desarrollo de los hechos). Finalmente, el narrador desde la segunda persona supone un desdoblamiento del yo; es decir, el narrador crea el efecto de estar contándose la historia a sí mismo o a un yo desdoblado.

3. *Los personajes*: son el elemento fundamental de la narración, el hilo conductor de los hechos. Éstos se organizan según su grado de participación en la historia.

4. *Protagonista*: es el centro de la narración. Tiene una vocación, un destino. Puede querer o no, saber o no, deber o no, poder o no hacer algo. Un personaje necesita preparación para la aventura.

5. *El tiempo*: es el que duran los acontecimientos narrados en la historia. Puede ser toda una vida, uno o varios días.

Por todo lo anterior y dado que el cuento, encierra todo un mundo que permite ser explorado y a su vez estudiado y comprendido, se eligió este tipo de texto en presente investigación. El cuento fue utilizado tanto en el instrumento (pre-test y pos-test) como en la intervención, es decir, en la secuencia didáctica, aspecto que será abordado en el siguiente apartado.

3.4 La Secuencia Didáctica (SD)

La secuencia didáctica es un concepto que viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la práctica educativa. En la actualidad la mayoría de las áreas del conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje; por mencionar algunas) sustentan la necesidad de desarrollar la enseñanza de sus saberes a través de secuencias didácticas. Igualmente, se propone este trabajo desde el preescolar hasta la educación media (e incluso en la universidad).

Anderson y Pearson (1984), citados por Solé (1992) definen la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la ejecución de tareas, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado período para lograr unos objetivos concretos. Es importante tener en cuenta que se debe conducir al estudiante a construir sus propias conclusiones, de una forma crítica y reflexiva, partiendo desde sus conocimientos previos, experiencias vividas, cultura y necesidades del momento.

En este mismo sentido, Coll (2000) argumenta que dependiendo de las características que tengan las actividades a realizar y la función que desempeñan, en la secuencia didáctica se pueden identificar cuatro fases: fase de presentación, fase de comprensión, fase de práctica y fase de transferencia.

En una secuencia didáctica para el área de lenguaje, por ejemplo, la fase de *presentación* que tiene como propósito despertar en los estudiantes el interés por el texto, poner en perspectiva los nuevos conocimientos y establecer los criterios para la secuencia; La fase de *comprensión* estimula al estudiante para procesar la información lingüística permitiéndole reflexionar a partir de reglas gramaticales y del uso de la lengua; la fase de la *práctica* no es otra cosa que desarrollo de la secuencia didáctica y por último la fase de *transferencia* que indica la etapa final donde se analizan los resultados después de aplicada o desarrollada la SD. En este caso, La SD aborda algún (o algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos.

La definición de Secuencia didáctica, ha sido abordada también por Camps (2004) afirmando que, en el campo del lenguaje, la SD es entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

De acuerdo a Camps, una SD se constituye a partir de diferentes momentos: inicio, desarrollo, cierre y resultados. Esta autora plantea también que una SD en el área del lenguaje, se articula en torno a dos tipos de actividades:

1- La actividad comunicativa o práctica discursiva, que consiste en la lectura o composición de un género de texto (como una carta, informe, reportaje, cartel, relato) con un propósito establecido.

2- La actividad de enseñanza y aprendizaje de habilidades y conocimientos implicados en la actividad comunicativa, como la interacción que entre estos dos tipos de actividades busca que los aprendizajes sean significativos. Camps (1993).

Una SD también deben incluir actividades para ser desarrolladas de diferentes formas (individual, grupal, mesas de trabajo, etc.). Esto es cierto especialmente si se tiene en cuenta el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) definido por Vigotsky (1989) y citado por Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011):

[La zona de desarrollo próximo se define...] como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y un nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.16).

De allí la importancia de la enseñanza a través de secuencias didácticas, puesto que éstas facilitan activar la ZDP permitiendo que los estudiantes sean constructores de su propio conocimiento junto a un mediador competente.

En esta investigación se adopta el uso de una secuencia didáctica (SD) cuyo objetivo es facilitar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la comprensión de textos narrativos, específicamente de los cuentos. De esta manera, se pretende desarrollar el sentido crítico de las estudiantes y facilitar la obtención aprendizajes significativos.

4 Marco Metodológico

4.1 Tipo de estudio

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo o explicativo, ya que pretende explicar por qué suceden los fenómenos, cómo se dan y la relación entre dos o más variables (Dankhe; 1986). En este caso particular se busca explicar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo (Variable independiente) en la comprensión lectora (Variable dependiente).

Aunque pueden existir diferencias conceptuales, en términos generales se considera que una investigación es cuantitativa cuando se realiza un proceso sistemático, riguroso, controlado, empírico y crítico de proposiciones hipotéticas sobre las relaciones presumidas entre fenómenos naturales. Una de las características fundamentales de este tipo de investigación es que durante el tratamiento de los datos se utilizan cantidades numéricas para eliminar preferencias personales y juzgar los datos de manera objetiva. Otras de las características se refieren a la objetividad, validez, generalización y universalidad del conocimiento producido. (Hernández, Fernández & Baptista, 1991)

4.2 Diseño metodológico

Existen diferentes diseños dentro de la investigación cuantitativa. Para cumplir con el propósito de esta investigación, se desarrolla un diseño cuasi-experimental. Este tipo de diseño

indica que durante la recolección de información, como lo señalan Hernández, Fernández & Baptista (2006):

... manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que difiere de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que puede tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan; sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento). (p.203)

Entonces, para dar respuesta a la pregunta de investigación, se toma un grupo de 36 estudiantes, de grado tercero, que ya está formado antes de la investigación. En este grupo se llevó a cabo la aplicación de una estrategia didáctica (SD), y mediante la metodología pre-test pos-test se procedió a comprobar la hipótesis de trabajo planteada.

La investigación se realizó en cuatro fases:

1. *Fase inicial pre-test*: es la evaluación inicial para determinar el nivel de comprensión lectora que poseían en ese momento.

2. *Fase de desarrollo secuencia didáctica*: En esta fase se diseñó y aplicó la SD, teniendo en cuenta el nivel de comprensión lectora encontrada en el grupo.

3. *Fase de evaluación pos-test*: Es una evaluación final, aplicada después de implementar la SD, cuyo objetivo era determinar el nivel de comprensión del grupo luego de la intervención.

4. *Fase final contrastación de resultados*: Se procedió a comparar los resultados obtenidos en el pre-test y en el pos-test para comprobar la hipótesis.

Tabla 1.

Diseño metodológico de la investigación

FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		
FASES	DEFINICIÓN	OBJETIVO
PRE – TEST	Es un diagnóstico inicial de la comprensión lectora de las estudiantes de 3° A, que consta de 22 preguntas tipo Prueba Saber con tres opciones que van puntuadas 5, 3 y 1. Se hizo con el cuento “Los secretos del abuelo sapo” de Keiko Kasza.	Determinar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos que poseen en el momento las estudiantes del grado 3° A de la I. E. María Auxiliadora.
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Se diseña e implementa una secuencia didáctica como estrategia de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos con enfoque interactivo. Se trabajó con el cuento: “Mi día de suerte” de Keiko Kasza.	Diseñar y aplicar una secuencia didáctica de enfoque interactivo para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.
POS – TEST	Es una valoración final de la comprensión lectora de las estudiantes de 3° A. también consta de 22 preguntas tipo Prueba Saber con tres opciones que van puntuadas 5, 3 y 1. Se hizo con el cuento: “No te rías Pepe” de Keiko Kasza.	Evaluar el estado final de la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes de 3° A de la I. E. María Auxiliadora, después de desarrollar la secuencia didáctica.
CONTRASTACIÓN	Los resultados pre-test y pos-test se contrastan para determinar el grado de incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos.	Contrastar los resultados del pre test con los del pos – test, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos en las estudiantes de grado 3° A.

4.3. Formulación de hipótesis

4.3.1. Hipótesis de trabajo.

La aplicación de una SD de enfoque interactivo, produce diferencias estadísticas significativas de un 0,5, entre el pre test y el pos test con respecto la comprensión lectora de las estudiantes de grado 3° A de la I.E María Auxiliadora de Dosquebradas.

4.3.2. Hipótesis nula.

La aplicación de una SD de enfoque interactivo, no mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes de grado 3° A de la I. E. María Auxiliadora de Dosquebradas.

4.4 Población y muestra

4.4.1. Población.

La población con la cual se lleva a cabo la investigación, está caracterizada por estudiantes de sexo femenino. Al momento hay tres grupos de tercero: grado tercero A, tercero B de la y tercero C, pertenecientes a la I.E. María Auxiliadora de la jornada de la tarde, del municipio de Dosquebradas. Cada grupo está compuesto por 40 niñas aproximadamente; con edades entre 8 y 9 años. Esta Institución Educativa es de carácter oficial; con una población estable, heterogénea,

de estratos uno, dos y tres. Desde el año 2002, la institución hace parte del sistema educativo del municipio certificado de Dosquebradas.

4.4.2 Muestra.

La muestra la conformó un grupo de treinta y seis estudiantes de género femenino con edades entre ocho y nueve años, de estratos uno, dos y tres; pertenecientes al grado 3°A de la Institución anteriormente mencionada.

4.5 Definición de variables

Una variable es una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de medirse. “Las variables adquieren valor en la investigación científica cuando pueden ser relacionadas con otras variables” (Hernández, et al., 2006, p. 124).

La investigación realizada tiene dos variables: una variable dependiente y una variable independiente.

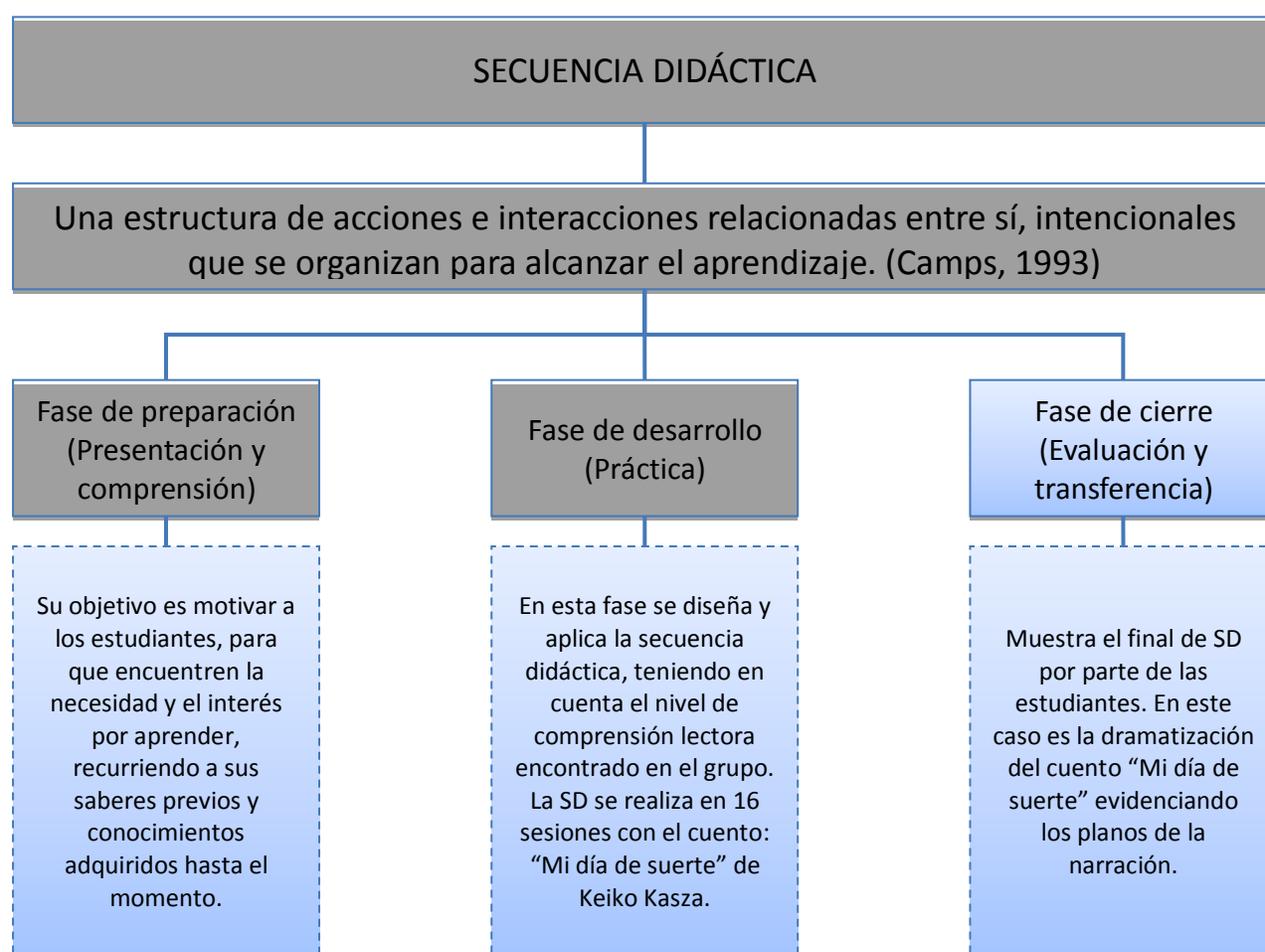
Tabla 2.

Variables

VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLE DEPENDIENTE
Secuencia didáctica	Comprensión lectora

4.5.1. Variable independiente - Secuencia didáctica.

Para efectos de la investigación, la variable independiente corresponde a la “Secuencia Didáctica”. En este caso, la SD se entiende como un conjunto de actividades encadenadas entre sí, con objetivos encaminados a lograr el aprendizaje de las estudiantes (Camps, 1993). La secuencia didáctica se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases:



Esquema 5. Fases de la secuencia didáctica.

Tabla 3.

Operacionalización de la Variable independiente

DEFINICIÓN	FASES	INDICADORES
<p>La S.D. es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, de manera intencional para lograr un aprendizaje. En este caso mejorar la comprensión lectora desde el enfoque interactivo. Camps (2004)</p>	FASE 1 PREPARACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagación de conocimientos previos sobre la estructura y los planos. 2. Contextualización del cuento que se va a leer. 3. Plantear el proyecto de valores. 4. Situación de comunicación.
	FASE 2 DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparación de diferentes textos. 2. Identificación de la estructura 3. Identificación de los planos 4. Lectura del cuento “Mi día de suerte” 5. Verificación de hipótesis y predicciones. 6. Reconocimiento de la estructura del cuento, (ternaria) 7. Desarrollo de actividades sobre los planos de la narración: (plano del relato, plano de la narración y plano de la historia).
	FASE 3 CIERRE	<p>Determinación del nivel de comprensión del grupo después de la intervención, a través de una dramatización</p>
	<p>Realizar la evaluación metacognitiva y metalingüística.</p>	

4.5.2. Variable Dependiente- Comprensión lectora.

La variable dependiente en esta investigación, es la comprensión lectora, que se podrá ver afectada por la variable independiente (SD). En la comprensión lectora no solamente se descifran palabras en un texto, sino que “Leer es un proceso de interacción, entre el lector y el texto, proceso mediante el cual intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1987, p.6).

La variable dependiente fue definida a través de dimensiones, indicadores e índices. Ver (apéndice A).

4.6. Instrumentos

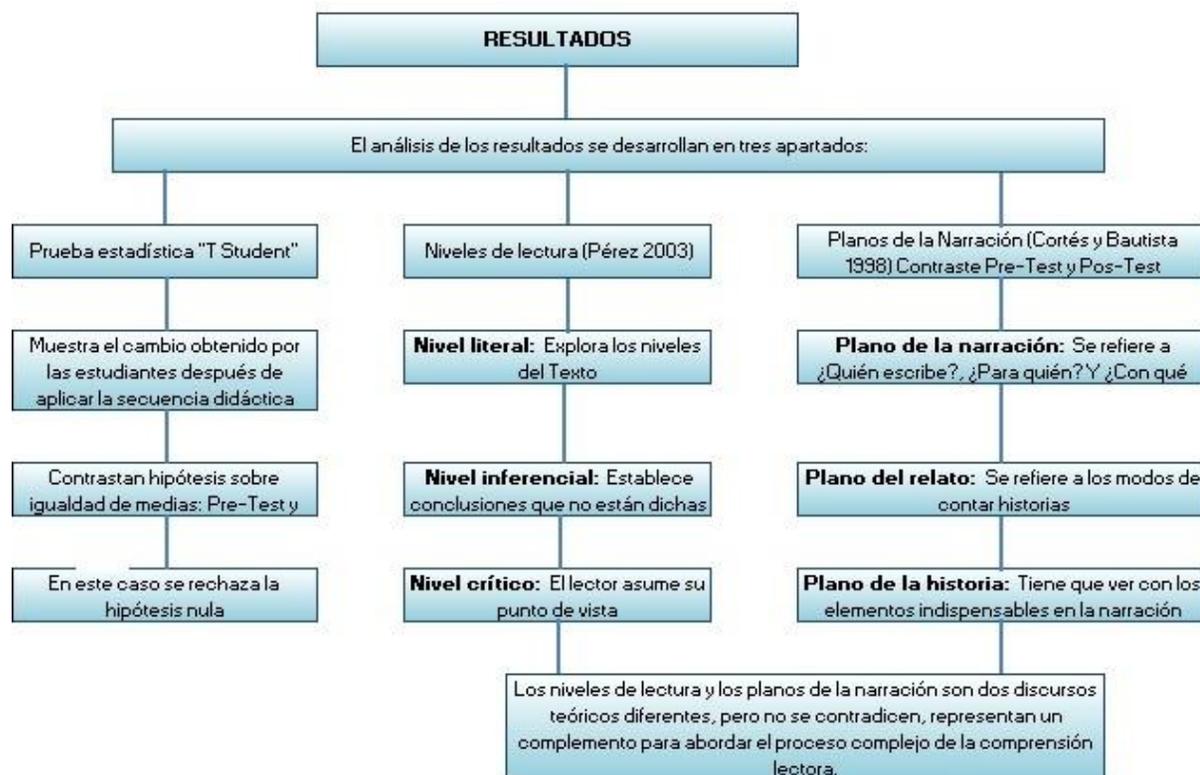
Los instrumentos utilizados en esta investigación, están basados en el instrumento (prueba tipo SABER) elaborado por las estudiantes Luisa Fernanda Tabares Restrepo y Margarita Velasco Blandón para la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima (2014)”, el cual fue validado por expertos. Para la presente investigación, se retoma este instrumento y se realizan las adaptaciones pertinentes; además se aplica un pilotaje a las estudiantes del grado 3ºB de la I.E. María Auxiliadora.

El instrumento como se mencionó anteriormente, es una evaluación tipo prueba SABER, es decir, un cuestionario con similares características al que emplea el MEN con los estudiantes de

grado 3°, 5° y 9° de las Instituciones Educativas del país. El pre-test se realizó basado en el cuento “Los secretos de Abuelo Sapo” de Keiko Kasza y el pos-test, basado en el cuento “No te rías Pepe” de la misma autora. Cada uno contó con 22 preguntas con tres opciones que van puntuadas 5, 3 y 1; donde una es la respuesta correcta (nivel alto), otra es la cercana (nivel medio), y una tercera, es incorrecta (nivel bajo). Esta prueba, interroga sobre los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual) y contiene preguntas sobre los tres planos narrativos (Plano de la Narración, Plano del Relato y Plano de la Historia).

5 Resultados

El siguiente esquema representa la organización con la cual se presentan los resultados de esta investigación.



Esquema 6. Organización de los resultados.

A continuación se presenta el análisis de la contrastación entre los resultados obtenidos en el pre-test y en el pos-test con el fin de determinar si la incidencia de una SD de enfoque interactivo mejoró la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes del grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora de Dosquebradas.

La recolección de la información se llevó a cabo a través de un pre-test y un pos-test. El pre-test (Apéndice C), consistió en una evaluación tipo prueba SABER con 22 preguntas, cada una con tres opciones de respuesta. Después de la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque interactivo, (Apéndice E) se aplicó el pos-test (Apéndice G), prueba que cuenta con 22 preguntas similares a las del pre-test, ajustadas a un texto narrativo diferente, pero con iguales características.

Tanto el pre-test como el pos-test fueron calificados de la siguiente manera:

1. *Nivel bajo*: Calificación 1, si la respuesta es incorrecta.
2. *Nivel medio*: Calificación 3, si obtiene la respuesta que se acerca a la correcta.
3. *Nivel alto*: Calificación 5, si obtiene la respuesta correcta.

El análisis de la información se desarrolla en tres apartados. En el primero, se describen los resultados en la prueba estadística *T Student*, que demuestra el cambio obtenido por los estudiantes después de la aplicación de la secuencia didáctica. En el segundo apartado, se procede a realizar la interpretación de los resultados obtenidos de acuerdo con los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). Finalmente, se comparan los resultados entre el pre-test y el pos-test en cada uno de los planos (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia).

Cabe aclarar que aunque los “niveles de lectura” y los “planos” se refieren a dos discursos teóricos diferentes, se consideraron ambos dentro de esta investigación puesto que sus marcos

teóricos no se contradicen sino más bien representan un complemento para el abordaje de un proceso tan complejo como lo es la comprensión lectora. Es más, la didáctica actual en la enseñanza de textos narrativos propone el tratamiento de ambos en las aulas de clase por considerarse dos elementos fundamentales para la planeación, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas que pretendan el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión lectora.

5.1. Análisis prueba t de student

Para comparar las dos mediciones pre-test y pos-test de puntuaciones (medias aritméticas) y determinar una diferencia significativa se aplicó la **prueba t de Student**. Esta es una prueba estadística que sirve para evaluar la diferencia significativa entre dos grupos con respecto a sus medias; en este caso, el pre-test y el pos-test. Esta prueba permite también, contrastar hipótesis sobre igualdad de medias para muestras relacionadas en una misma población (3° A), con la misma variable en momentos diferentes.

De acuerdo a esto, en la **prueba t de Student** aplicada se observa una diferencia relacionada en las preguntas correctas, con un parámetro o una media de 4.83333; y una diferencia inferior de 5.77135. Esta diferencia relacionada tiene un 95% de intervalo de confianza, con una relación positiva ($r > 0$) y, por consiguiente, rechaza resultados que son los siguientes:

Tabla 4

Prueba de muestras relacionadas

Preguntas del pre-test y del pos-test.	Diferencias relacionadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
1 Incorrectas Pre - Incorrectas Pos-	3,36111	2,12674	,35446	2,64153	4,08070	9,482	35	,000
2 Cercanas Pre- Cercanas Pos-	1,47222	1,88961	,31494	,83287	2,11158	4,675	35	,000
3 Correctas Pre- Correctas pos-	-	2,77231	,46205	-	-3,89532	-	35	,000
	4,83333			5,77135		10,461		

PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

Hipótesis Nula (H_0): no hay diferencia en promedios

Hipótesis alterna (H_a): Hay diferencia en promedios

Análisis:

Los resultados en cada una de las clasificaciones de respuesta del pre-test y el pos-test nos arroja que:

- a. En Las respuestas incorrectas en el pre test y el post test, el $p < 0.05$, o sea que se rechaza H_0 , esto quiere decir que el resultado del pre- test y el post-test es diferente. Por

lo tanto se acepta la Hipótesis alternativa (H_a) existen diferencias entre el pre-test y el pos-test para la clasificación de preguntas incorrectas.

- b. En Las respuestas cercanas en el pre test y el post test, el $p < 0.05$, rechaza H_0 , eso quiere decir que el resultado del pre- test y el post-test es diferente. Por lo tanto se acepta la Hipótesis alternativa (H_a) existen diferencias entre el pre-test y el pos-test para la clasificación de preguntas incorrectas.
- c. En Las respuestas correctas en el pre test y el post test $p < 0.05$, rechazo H_0 , existen diferencias entre el pre-test y el pos-test para la clasificación de preguntas correctas.

Como en las tres clasificaciones de respuesta se rechaza la Hipótesis nula (H_0), por lo tanto muestra que los pre-test y pos-test arrojan resultados diferentes en las tres clasificaciones.

Para el caso específico de esta investigación, *la aplicación de una SD de enfoque interactivo, no mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes de grado 3° A de la I. E. María Auxiliadora de Dosquebradas*, corresponde a la hipótesis nula.

En este mismo sentido, se puede afirmar que la hipótesis de trabajo “La aplicación de una SD de enfoque interactivo, mejora significativamente la comprensión lectora de las estudiantes de grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora de Dosquebradas” se valida. Esto quiere decir que, después de la aplicación de la S.D, se evidenciaron cambios significativos en la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes del grado 3° de primaria de la I. E. María Auxiliadora de Dosquebradas.

Adicionalmente, esta prueba permite establecer que los cambios se presentaron tanto en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) como en los planos (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia) ambos considerados aspectos fundamentales para la comprensión lectora de textos narrativos.

5.2. Análisis de los resultados por niveles de comprensión lectora

Cuando se habla de comprensión lectora es importante resaltar que existen tres niveles a través de los cuales un lector construye el significado del texto; estos niveles son: literal, inferencial y crítico intertextual. Según Pérez (2003), el nivel literal se refiere a la lectura que se hace de la superficie del texto, es decir, la comprensión e identificación de lo que está explícito en él. Por su parte, el nivel inferencial se define como un proceso de lectura en el que se realizan inferencias, que permiten al lector identificar la información que no se encuentra de manera explícita en el texto; mientras que el nivel crítico intertextual tiene que ver con la capacidad de tomar distancia del texto, tanto para presentar un punto de vista, como para relacionarlo con otros. La importancia de los niveles de comprensión de lectura es tal que las Pruebas internacionales y nacionales los incluyen no solo en la preparación de las preguntas, sino también, en sus mediciones. Esta es una de las razones por las cuales fueron incluidos en la elaboración del instrumento o pre-test, y por lo tanto, también, son objeto del análisis que se presenta a continuación:

5.2.1 Análisis de las preguntas de nivel literal.

Aunque la comprensión lectora no puede limitarse solo a lo que está dicho en el texto, tampoco puede desconocerse que este es un aspecto fundamental al momento de interactuar con un texto. Comprender lo que está explícito en el texto es tan importante como el sentido que se puede construir a partir de éste. Por lo tanto, mejorar la comprensión en el nivel literal implica también el cambio en procesos fundamentales para la comprensión lectora en general; de allí que, este es uno de los elementos básicos sin los cuales no podría existir una verdadera comprensión de lectura. A este respecto Solé (1992) afirma que: “leer no es decodificar, pero para poder leer es necesario poder decodificar” (p. 43). En otras palabras, para acceder a un texto es necesario acceder primero al código en el que está escrito porque cuando el lector se sitúa frente a él, los elementos que lo componen generan expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...)

A continuación se presenta un análisis de la información obtenida tanto en el pre-test, como en el pos-test de las preguntas que pertenecen al nivel literal, las cuales equivalen a los números: 1, 6, 11, 17, 19, 13, 21. Ver apéndices C y G.

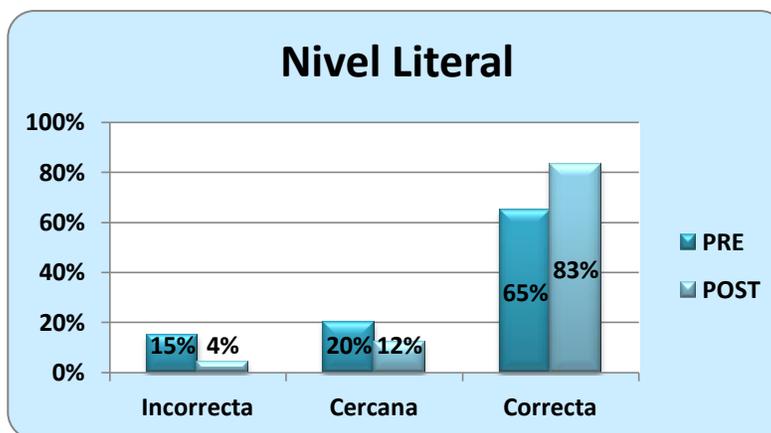


Figura 1. Preguntas del nivel literal

Las preguntas que pertenecen al nivel literal son aquellas que indagan específicamente por aquellos datos que se encuentran de manera explícita en el texto, es decir, la respuesta se encuentra allí. Según el diccionario de la Real Academia Española – RAE, literalidad significa “cualidad de literal”, que a su vez quiere decir: “conforme a la letra del texto, o al sentido exacto y propio, y no lato ni figurado, de las palabras empleadas en él”.

Según N. Smith 1963; M. Jenkinson, 1976; G. Strang, 1978 citados por Camargo et al. (2011), preguntas como ¿Cuáles son los personajes principales del cuento? pueden ejemplificar mejor este concepto. Encontrar la respuesta a este tipo de preguntas requiere un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en palabras, frases, párrafos y capítulos. Por ello, se podrá decir que un estudiante generó una comprensión literal cuando identifica sonidos, letras, frases, situaciones, objetos, espacios, tiempo y causas como lo comunica el autor del cuento y, en este caso particular, cuando identifica los personajes que hacen parte del cuento y puede clasificarlos en personajes principales y personajes secundarios.

De acuerdo a esto, se puede observar en la gráfica (*figura 1*) un aumento en la comprensión lectora en el nivel literal entre el pre-test y el post-test, los porcentajes respectivos a estas preguntas y que tienen que ver con las respuestas no correctas, disminuyeron de un 15% a un 4%, lo cual significa que las respuestas correctas aumentaron de un 65% a un 83%, es decir, un 18%. Esto porque en la SD se llevaron a cabo actividades que permitieron a las estudiantes desarrollar la competencia de reconocer los elementos que se encuentran explícitamente dentro del texto.

Estos cambios podrían explicarse porque dentro de la SD se diseñaron actividades que permitieron una interacción de las estudiantes con el texto en donde pudieran identificar la información que ofrece directamente el texto. En este sentido, se puede decir, que aunque el nivel literal sea un nivel menos complejo que los otros niveles de lectura, es un aspecto fundamental para la comprensión de cualquier tipo de texto, puesto que se convierte en la primera aproximación a él (Solé, 1992). Todo ello implica que las estudiantes de grado tercero mejoraron la capacidad de reconocer significados tanto de las palabras, como de las frases, objetos, espacios, tiempo y causas tal como lo comunica el autor.

Cabe mencionar que, aunque la mayoría de las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura centran sus esfuerzos en el nivel literal, una secuencia didáctica desde el enfoque interactivo puede contribuir de manera significativa a mejorarlo; lo que demostraría que también se pueden abordar procesos más simples desde enfoques complejos, como es el caso del enfoque interactivo. No se trata entonces de abandonar la enseñanza de elementos como las letras, la

ortografía o la búsqueda en el diccionario, sino más bien de desarrollar este tipo de actividades dentro de un contexto real de comunicación enmarcado en una secuencia didáctica.

5.2.2 Análisis de las preguntas de nivel inferencial.

Según Bruner, citado por León (2001), la mente es considerada como una “máquina de inferencias” por la capacidad que tiene para activar los conocimientos y poderlos relacionar con la nueva información. Las inferencias se pueden definir como elementos esenciales en la comprensión, puesto que es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor induce a la realización de inferencias. Incluso desde un enfoque más global, se podría afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). “No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente” (León, 2001, párr.7). De ahí que para que se logre la comprensión de algún discurso, es necesario partir de un nivel local que está relacionado con la información explícita que se encuentra en él, pues constituye el paso obligado para seguir la pista hacia unas ideas más globales. Para el caso de los textos narrativos, los lectores realizan inferencias predictivas, que les ayudan de manera significativa en su comprensión.

A continuación se presenta el análisis, de las preguntas que pertenecen al nivel inferencial, las cuales equivalen a los números: 2, 5, 16, 3, 9, 7, 8, 12, 18, 10, 22.

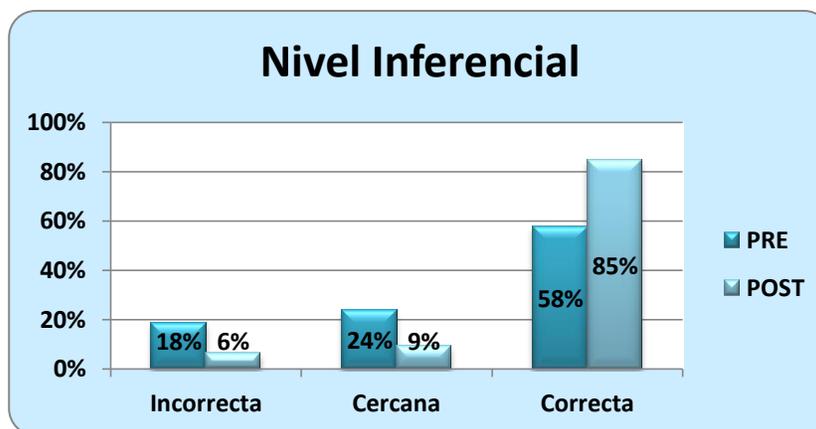


Figura 2. Preguntas del nivel inferencial

Dentro de la comprensión lectora se entiende la inferencia como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están explícitas en el texto (Pérez, 2003), y según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) se infiere lo no dicho, puesto que cuando se lee, se hacen constantes deducciones y presuposiciones, las cuales trasladadas a un texto narrativo, se refieren por ejemplo a quién cuenta la historia (narrador), para quién va dirigido el texto (narratario), o por qué los personajes actúan de cierta manera.

En el caso de las preguntas inferenciales, al ser comparadas tanto en el pre-test como en el pos-test, se comprueba que hubo un aumento del 27% de respuestas correctas y una disminución en las respuestas incorrectas y cercanas (12%) y (15%) respectivamente. Esto es nuevamente evidencia de la incidencia de la secuencia didáctica sobre la comprensión lectora de las estudiantes.

N. Smith 1963; M. Jenkinson, 1976; G. Strang, 1978, citados por Camargo et al. (2011), afirman que la comprensión inferencial necesita de operaciones como deducir, reconocer

propósitos del autor, hacer comparaciones, evaluar elementos contextuales, observar causa-efecto y sintetizar. Siguiendo este orden de ideas, la secuencia didáctica involucraba el uso de operaciones inferenciales como hacer deducciones partiendo de una ilustración, de un gesto, de una palabra o de cualquier elemento que hace parte de una historia; también se planteaban situaciones en las que era necesario reconocer el propósito que tuvo el autor al momento de escribir. Por su parte, en algunas actividades se proponía realizar comparaciones entre personajes, elementos, tiempos y espacios; mientras que en otras actividades se evaluaban elementos del contexto y/o se señalaban algunas causas y sus efectos.

En consecuencia, se puede plantear que la intervención realizada (SD) desarrolló en las estudiantes la capacidad de remitirse a información que no estaba dentro del texto y además, reconocer que los textos comunican más allá de lo que visiblemente se encuentra en ellos.

5.2.3. Análisis de las preguntas de nivel crítico intertextual.

Por último, se presenta el análisis de las preguntas que pertenecen al nivel crítico intertextual, las cuales equivalen a los números: 4, 15, 20, 14 en ambos test (pre-test y post-test)

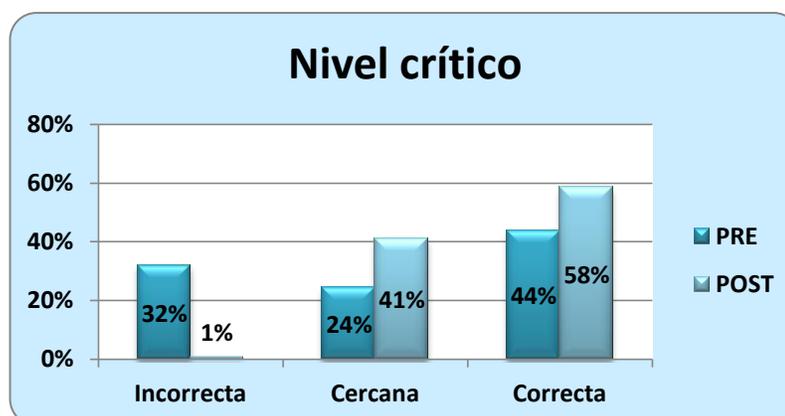


Figura 3. Preguntas del nivel crítico intertextual

Las preguntas de tipo crítico son aquellas que indagan por la información que se encuentra por fuera del texto, como la intención de la autora al escribirlo, la enseñanza que deja para los narratarios o la relación que tiene este texto con otros similares.

N. Smith 1963; M. Jenkinson, 1976; G. Strang, 1978, citados por Camargo et al. (2011), consideran que la comprensión crítica es aquella que involucra procesos de valoración por parte del lector, tales como generalizaciones, deducciones, juicios críticos, distinciones entre hechos y opiniones.

Del mismo modo, Pérez (2003) afirma que la lectura crítica le permite al lector tomar distancia con respecto a lo leído, es decir, crear su propio punto de vista frente al texto. Este tipo de lectura, también se refiere a la identificación de intencionalidades con las que el escritor dirige sus textos a sus enunciatarios y las posibles relaciones entre un texto y otros. De ahí que este tipo de lectura recoge los siguientes aspectos:

1. Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
2. Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y contenido.
3. Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el reconocimiento del tipo de texto en respuesta de la intención de comunicación.

Por tal motivo, el nivel crítico intertextual es el nivel de lectura que posee mayor grado de complejidad. A pesar de ello, en la gráfica (*figura 3*), se evidencia una disminución significativa en el porcentaje de las respuestas incorrectas de un 31%, un aumento del 17% en las respuestas cercanas y un incremento del 14% en las respuestas correctas. Lo anterior indica un aumento en los niveles de comprensión lectora después de la aplicación de la SD.

Es por ello que las estudiantes, debieron poner en juego sus conocimientos acerca de otros temas que se relacionan con los tratados en los textos narrativos, como identificarse o no con las actitudes que presentan los personajes y adoptando su propio punto de vista sobre el tema. Entre las actividades desarrolladas para mejorar la comprensión lectora en el nivel crítico, se encuentra la lectura de un texto narrativo, enmarcada dentro de un proyecto de valores, resaltando el valor de la amistad y que para enfatizar en su importancia, se trabajó un texto contrario a él, con la

intención de que las estudiantes logaran identificar las actitudes de los personajes para analizarlas y poder emitir sus juicios críticos frente a ellas.

Ahora bien, el nivel crítico intertextual de la lectura, debe ser importante no solo para la comprensión de textos, sino también para la formación de ciudadanos críticos, transformadores y creadores de nuevas realidades ya que, el desarrollo del pensamiento crítico debe convertirse en una prioridad de nuestro sistema educativo; además, debido a que la escuela tradicional se limita a la reproducción de contenidos y no al desarrollo de este pensamiento, el país afronta una crisis social y cultural. Por tal razón, es necesario que sea ella quien asuma el rol de transformación, pues es quien tiene el deber de desarrollar las competencias básicas necesarias para que cada ser humano asuma su autonomía y su papel en la construcción de estos contextos. Por todas estas razones, la escuela debe seguir formulando SD enfocadas a enseñar estrategias para llegar a este tipo de comprensión. Además porque en la actualidad lo que se necesita es ser crítico frente a la información, ya que, en un mundo globalizado y rodeado de recursos tecnológicos como el internet, lo que prima no es tener el conocimiento, sino cómo éste puede aplicarse en sus vidas.

5.2.4 Contraste entre los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual).

Para conocer de manera exacta los resultados referentes a los tres niveles de comprensión lectora, a continuación se presenta una comparación entre ellos, para demostrar la incidencia de la SD, en el desarrollo de la misma

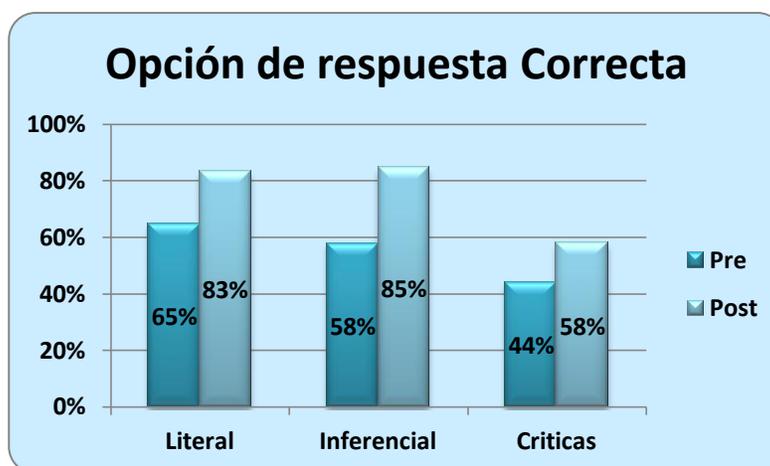


Figura 4. Contraste de los niveles literal, inferencial y crítico en la respuesta correcta

La comparación entre las respuestas correctas en los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual) demuestra que el crítico intertextual obtuvo un incremento menor (14%) en el porcentaje entre el pre-test y el post-test con respecto al inferencial y al literal (44% en pre-test y 58% en pos-test). Esto puede deberse a que el nivel crítico es el más complejo. Mientras el nivel crítico intertextual lleva a las estudiantes a tomar una posición propia frente al texto y a identificar la intención del autor (Pérez, 2003), los niveles literal e inferencial están referidos a la información que brinda el texto, tanto explícita, como implícitamente. Sin embargo, es necesario resaltar que, al momento de contrastar los resultados del pre-test con el pos-test las estudiantes lograron avances significativos en los tres niveles de comprensión lectora (18% en el literal, 27% en el inferencial y 14% en el crítico intertextual).

Las implicaciones de estos resultados a nivel didáctico son contundentes, ya que se demuestra que las actividades secuenciadas con objetivos de enseñanza y aprendizaje claros, planeadas dentro de una SD, proporcionan al maestro la posibilidad de mejorar sus prácticas educativas. Dejando al descubierto que no solo es enseñar el código sino que es el maestro quien

debe enseñar a comprender, a través de modelos como el interactivo, y proveer a los estudiantes de todas las estrategias necesarias para construir significados y lograr aprendizajes significativos.

5.2.5. Análisis de los planos de los textos narrativos.

A continuación se analizan los resultados de lo que Cortés y Bautista (1998) denominan como elementos constituyentes de la narración, teniendo en cuenta que para estos autores ser competente en la comprensión de textos narrativos implica dar cuenta de ellos. Estos elementos son conocidos como “planos” (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia).

5.2.5.1. Análisis de los resultados del plano de la narración.

El Plano de la Narración, en los textos narrativos, es aquel que está relacionado con la situación de enunciación; es decir, quién, para quién y con qué intención se escribe. Allí se debe tener en cuenta que el narrador (distinto del autor) es una estrategia discursiva empleada por el autor, que el narratario (distinto del lector) es el público a quien va dirigido el texto y que la intención es el propósito del autor al escribir (Cortés y Bautista, 1998). Reconocer los elementos del plano de la narración es importante para una mejor comprensión lectora ya que de esta manera el lector dispondrá de más herramientas para entender, por ejemplo, la intención del autor, el contexto histórico y cultural del texto, etc.

Dentro de este plano, se encuentran las preguntas 1, 2, 4, 5 y 15; de las cuales, la pregunta 2 indaga sobre el narrador, la pregunta 1 sobre quién escribió el texto, la pregunta 4 sobre la

intención de la autora, la 5 para quién va dirigido el texto y la 15 sobre la situación de comunicación, es decir, por qué llegó el texto al aula. Como cada pregunta responde a un elemento diferente, en el análisis que se presenta a continuación se detallarán los resultados en cada una de ellas.

Tabla 5

Contraste Pre-test – Pos-test (Plano de la narración)

Calificación	Comparación	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 15
%	PRE-TEST	14%	28%	42%	0%	0%
	POS-TEST	3%	17%	3%	0%	0%
%	PRE-TEST	17%	25%	14%	0%	44%
	POS-TEST	0%	39%	56%	0%	28%
%	PRE-TEST	69%	47%	44%	100%	56%
	POS-TEST	97%	44%	42%	100%	72%

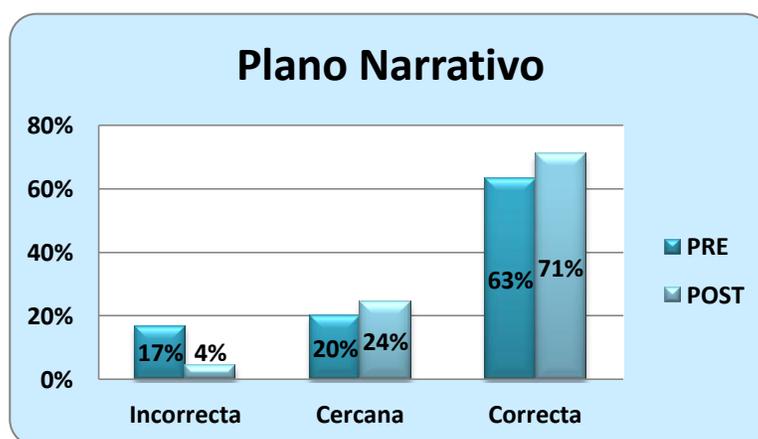


Figura 5. Plano de la Narración

En lo que concierne al interrogante por la persona que escribió el cuento (pregunta 1), se presenta una diferencia entre los resultados de las respuestas incorrectas, las cercanas y las

correctas entre el pre-test y el pos-test, como se muestra en la tabla 5. Es decir, el porcentaje en las incorrectas pasó de un 14% en el pre-test a un 3% en el pos-test; en las cercanas, pasó de un 17% en el pre-test a un 0% en el pos-test; mientras que hubo un incremento del 28% en la respuesta correcta entre pre-test y pos-test. Esto indica que después de la SD las estudiantes presentaron un aumento en la capacidad de reconocer, en una situación de enunciación, quién es el autor de un texto; como ya se mencionó antes, es importante que un estudiante reconozca quien escribió el texto puesto que tendrá la oportunidad de descubrir elementos que le permitirán comprender la intención del autor.

En cuanto a la pregunta 15 que interroga por la situación de comunicación, es decir, la razón por la cual llega el texto al aula, se observa que no hubo respuestas incorrectas ni en el pre-test ni en el pos-test. La tabla también muestra que las respuestas cercanas registran una disminución de un 16% en el pos-test.

Por su parte, la respuesta correcta presenta un incremento del 16% en el pos-test, situación que se debe a que la llegada del texto “Mi día de suerte” al aula estuvo enmarcada dentro de una secuencia didáctica. De ahí la importancia de que los textos que llegan al aula correspondan a situaciones reales de comunicación y se encuentren contextualizados dentro de una secuencia didáctica. En una clase tradicional de lenguaje el maestro lleva un texto al aula de clase, lo presenta a los estudiantes y prosigue a hacer una serie de preguntas literales o de la superficie del texto; por supuesto que el estudiante adquiere la habilidad de ubicar las respuestas, pero su actividad cognitiva se limita a ello. Si lo que en realidad se pretende es el desarrollo de la comprensión lectora, las nuevas perspectivas en didáctica del lenguaje apuntan hacia un trabajo

más contextualizado en donde el texto adquiere un sentido porque se presenta en una situación real de comunicación; en otras palabras, con un objetivo de lectura.

Un estudiante que entiende el sentido de un texto en el aula, va adquiriendo la capacidad de interactuar con los demás y se hace partícipe en su proceso de aprendizaje. Esto lo va convirtiendo en un ser reflexivo y autónomo, capaz de desarrollar procesos metacognitivos.

En cuanto al interrogante por la persona que narra el cuento (narrador), se encuentra que el porcentaje disminuye en las respuestas incorrectas en un 11%, la respuesta cercana registra un aumento del 14% pero hubo una disminución en el porcentaje del 3% en la respuesta correcta. Esta última situación resulta interesante y puede ser explicada desde dos aspectos: primero, la dificultad para identificar el tipo de narrador y segundo, por el tipo de pregunta.

En cuanto al primero, dificultad para identificar el tipo de narrador, la SD identificó como uno de los conocimientos previos, la concepción de que el narrador era la persona que leía el cuento, error muy común entre los estudiantes puesto que la identificación del tipo de narrador es uno de los aspectos que la educación tradicional ha descuidado. Por ejemplo, en la actividad las estudiantes, no se visualizaban como el personaje para contar la historia y volvían al narrador en tercera persona. Se puede considerar que esta fue una de las debilidades de la SD porque faltó enfatizar en este aspecto que tiene cierto grado de dificultad, no solo para los niños sino para los adultos también. Se debe tener en cuenta en futuras investigaciones y así obtener mejores resultados.

En relación al segundo aspecto, el tipo de pregunta, se subraya que esta pertenecía al nivel inferencial y como ya se ha dicho en este nivel es necesario obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto (Pérez, 2003) y que requiere de procesos complejos para llevarse a cabo.

Otro caso similar se presenta con el interrogante número 4, que indaga sobre la intención de la autora al escribir el texto. En esta pregunta, la respuesta incorrecta tuvo una significativa disminución del 39% en el pos-test, hubo un aumento de la respuesta cercana en un 42%, pero una leve disminución de un 2% de la respuesta correcta en el pos-test.

Lo anterior, pudo deberse a que esta pregunta pertenece al nivel crítico; nivel que presenta un alto grado de complejidad, puesto que en él se explora la posibilidad del lector tomar distancia frente al texto y asumir un punto de vista. Para realizar una lectura crítica hay que reconocer la intención de los textos, los autores o las voces que hay dentro de éstos y analizar las relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (Pérez, 2003). Esto exige procesos complejos que requieren ser desarrollados a lo largo del tiempo y que tal vez la secuencia didáctica no alcanzó a profundizar.

Contrastando los resultados anteriores, la pregunta número cinco que indaga para quién está escrito el cuento, obtuvo un porcentaje de 100% tanto en el pre-test como en el pos-test. Aunque la pregunta es de tipo inferencial, las estudiantes han tenido contacto con los cuentos infantiles desde el inicio de su formación, lo que puede explicar este fenómeno. Además, durante la SD hubo sesiones en las que se les permitió reconocer que no todos los textos son para todos los

lectores. En este sentido, según Genette (1998), Greimas y Courtés (1982), citados por Cortés y Bautista (1998), el narratario es diferente del lector, por ejemplo: un adulto puede leer un cuento infantil; sin embargo, éste va dirigido especialmente para los niños y las niñas.

En conclusión, del análisis del Plano de la Narración, se puede afirmar que hubo un aumento en algunos aspectos que forman parte de él y que aunque si bien es cierto que en las preguntas 2 y 4, hubo una leve disminución en el porcentaje de respuestas correctas, se presentó también una disminución en las respuestas incorrectas. Se considera que faltó mayor tratamiento a la hora de trabajar estos elementos en la SD, teniendo en cuenta que muy poco se abordan estos temas desde la escuela tradicional precisamente porque hay un grado de dificultad para entenderlos, más que a los otros elementos de la narración y por consiguiente amerita dedicarles mucho más tiempo. Es por esto que es importante incorporar estos elementos de la narración en las aulas de clase puesto que “Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato” Cortes y Bautista (1998) p, 30

5.2.5.2. Análisis de los resultados del plano del relato.

De igual manera que el Plano del relato, en la tabla 6 se presenta los porcentajes por preguntas y en la figura 6 los resultados generales. Siguiendo la misma lógica del apartado anterior, el análisis se presenta por cada una de las preguntas que corresponden a elementos particulares del plano del relato.

Tabla 6.

Contraste Pre-test – Pos-test (Plano del relato)

Calificación	Comparación	Pregunta 3	Pregunta 16	Pregunta 17
Incorrecta	PRE-TEST	47%	28%	19%
	POS-TEST	6%	39%	6%
Cercana	PRE-TEST	33%	14%	17%
	POS-TEST	19%	8%	44%
Correcta	PRE-TEST	19%	58%	64%
	POS-TEST	75%	53%	50%

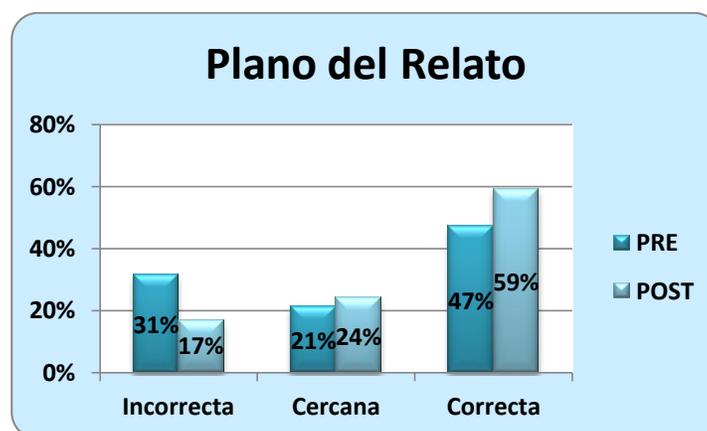


Figura 6. Plano del Relato

HABIA UNA VEZ UN CUENTO.

Había una vez una niña preguntona con toda la suerte de su lado. Esta le llegó el mismo día en que nació y no era otra que la de tener un padre con la respuesta a las preguntas más inverosímiles que ella pudiera imaginar.

- Papá ¿por qué todos los cuentos empiezan por "había una vez"? ¿Es que ahora no hay cuentos?

- Claro! - dijo su padre sentado en la sillita de su hija mientras ella le observaba desde la cama - pero los cuentos son fugaces como la varita de un mago, que se convierte con una llamarada en un ramo de flores. Son un brillo de imaginación en la mente de un niño que se esfuma en el tiempo que tarda en parpadear. Y al abrir los ojos ha dejado de ser cuento para convertirse en realidad.

Zaida parpadeó y al abrir los ojos otro cuento había nacido. (López O, Gonzalo)

De acuerdo con Cortés y Bautista (1999), el Plano del Relato en los textos narrativos, es aquel que hace referencia a los modos como se cuentan las historias; si se comienzan por el final o el principio, los tipos de narradores que se emplean (en primera o en tercera persona) y las marcas que se utilizan al inicio como «*érase una vez*» o al final, como «*colorín colorado*». En el cuento de Gonzalo López Ortiz “Había una vez un cuento”, se puede reconocer, por ejemplo, un narrador en tercera persona, marcas textuales que se utilizan al inicio como «*Había una vez*» y al final como «*colorín colorado*». A estos elementos es a lo que se refiere el plano del relato.

Dentro de este plano, se encuentran las preguntas 3, 16 y 17.

En cuanto a la pregunta 3, que indagaba por el tipo de narrador que posee el cuento, se registra una disminución significativa en la respuesta incorrecta (41%) y en la respuesta cercana (14%) y por lo tanto, el aumento considerable en la respuesta correcta del 56%. Esto puede deberse a que, durante las actividades desarrolladas dentro de una de las sesiones de la SD, se trabajó específicamente sobre el narrador del cuento, que en este caso, es un narrador que está por fuera de la historia, es decir, en tercera persona.

Es importante que los estudiantes exploren el plano del relato, especialmente el tipo de narrador, puesto que es un gran aporte para mejorar el proceso no solo de lectura sino también de escritura ya que podrán focalizar “Quién observa y qué observa”, “Que tanto puede saber el personaje o del ámbito en el que este se mueve. Cortés y Bautista (1998, p. 31)

Las preguntas 16 y 17 indagaban sobre los recursos que emplea el narrador para distinguir las frases pensadas de las frases dichas en un diálogo. Estos recursos se conocen también como marcas textuales. Según Cortés y Bautista (1999) Las marcas textuales se emplean también para mostrar los cambios de estado (de estado inicial a fuerza de transformación o de éste a estado final). En ambas preguntas hubo una disminución en la respuesta incorrecta (11% y 13% respectivamente) pero también una disminución en la respuesta correcta (5% para la primera pregunta y 14% para la segunda). Esta última disminución se pudo presentar probablemente por dos razones: porque no se hizo un análisis profundo sobre el tema dentro de la SD o porque el tratamiento que se hizo no fue el adecuado. Un análisis detallado a la S.D. demuestra que aunque las actividades fueron pertinentes, hace falta una práctica continua de los elementos que tienen que ver con la estructura del cuento, principalmente, en lo relacionado a la identificación de “la

fuerza de transformación” que es de mayor dificultad, porque exige entender la coherencia global del texto y la capacidad de obtener información o establecer conclusiones como lo requiere el nivel de lectura inferencial. (Pérez 2003)

5.2.5.3. Análisis del Plano de la Historia.

El siguiente análisis, se lleva a cabo, tanto de la tabla 7 mostrando los porcentajes por preguntas en el pre-test y el pos- test, como de la figura 7, con los porcentajes generales.

El Plano de la Historia en los textos narrativos, referidos por Genette (1998) y Greimas y Courtés (1982) en Cortés y Bautista (1998), está relacionado con los personajes (los cuales pueden ser antropomorfos, zoomorfos, cosas o ideas), los tiempos y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, pero que a su vez, están inmersas dentro de una estructura (ternaria o quinaría). Las preguntas que pertenecen a este plano son: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21 y 22.

Tabla 7.

Contraste Pre-test – Pos-test (Plano de la historia)

Calificación	Comparación	Pregunta													
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	18	19	20	21	22
% Incorrecta	PRE-T	0%	6%	0%	0%	14%	19%	14%	6%	28%	11%	39%	58%	8%	56%
	POS-T	0%	0%	0%	0%	3%	3%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	17%	0%
% Cercana	PRE-T	11%	14%	17%	44%	22%	33%	36%	42%	33%	39%	17%	6%	6%	17%
	POS-T	0%	8%	0%	8%	8%	0%	6%	36%	19%	6%	3%	61%	3%	0%
% Correcta	PRE-T	89%	81%	83%	56%	64%	47%	50%	53%	39%	50%	44%	36%	86%	28%
	POS-T	100%	92%	100%	92%	89%	97%	94%	61%	81%	92%	97%	39%	81%	100%



Figura 7. Plano de la Historia

A continuación se explica en qué consiste cada una de las preguntas del plano de la narración, analizando el comportamiento de las respuestas correctas.

Las preguntas 6, 7,8 y 9 indagan por los personajes del cuento sus comportamientos e intenciones que van ligadas a una motivación para luego pasar a la acción.

La pregunta número 6 cuestiona por los personajes principales del cuento, pasó de un 88.9% en el pre-test, a un 100% en el pos-test. En la pregunta 7 y 8, indagan sobre la intención que tenía uno de los personajes, los porcentajes pasaron de un 80.6% a un 91.7%, y de un 83.3% a un 100% comparando el pre-test y en el pos-test, respectivamente. En cuanto al análisis de la pregunta 9, que indaga por la manera como se comportaban los personajes, éste demuestra que se pasó de un 55.6% en el pre-test a un 97.1% en el pos-test.

Es aquí donde se analizan las destrezas físicas y/o intelectuales y/o cualidades éticas del personaje que ha sido preparado con antelación para ir a la aventura.

En las preguntas que indagan por estos aspectos del personaje se evidencia un aumento significativo en las respuestas correctas, pudo deberse a la buena planeación de las sesiones donde las estudiantes desarrollaron actividades prácticas, referentes a descripciones físicas y emocionales de personaje, con la motivación de prepararse para el producto final, en este caso, la dramatización del cuento que se está trabajando. En otras sesiones las estudiantes tuvieron que participar de diferentes maneras en la identificación de las intencionalidades desde las cuales actúan los personajes, bien sea para engañar o mostrarse ingenuo, como sucede en el cuento “Mi día de suerte”. Al inicio de la narración aparece la intencionalidad del actor o personaje que es

quien puede querer o no, saber o no, deber o no, poder o no, hacer algo. Después de contar con una misión ya definida hace un recorrido en su aventura con varias acciones. Una vez el personaje ha logrado su objetivo se cierra tal recorrido que se da de varias maneras como la autosatisfacción, el premio, el reconocimiento que los otros hacen de su acción. Elementos importantes en la interacción humana donde también al llegar a una meta se espera un reconocimiento o una satisfacción por haber conseguido lo que se había planeado. Cortés y Bautista (1998)

En la tradición literaria se reconoce como personaje a los seres antropomorfos y extensionalmente a otros seres mediante el recurso de la personificación o prosopopeya. Todo relato debe tener uno o unos personajes que pueden ser antropomorfos o zoomorfos, o actores, que pueden ser cosas o ideas. Este es un tema que aunque se trabaja en el nivel literal, es importante porque se reconoce primeramente al personaje principal y las competencias que hacen de este personaje un sujeto capaz de lograr sus objetivos mediante a unas acciones que involucran lo físico y lo cognitivo y en seguidamente se logra ubicar los personajes secundarios. Es de recordar que dar cuenta de estos elementos es condición necesaria para la inteligibilidad de un relato. Cortés y Bautista (1999)

En el plano de la historia se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede partir de una realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo. Cortés y Bautista (1999).

En la pregunta 12, que indaga por la preocupación que tenía Abuelo Sapo con Sapito sobre los enemigos del bosque, esta pregunta es de tipo inferencial y presenta los siguientes porcentajes: 50.0% en el pre-test y 94.4% en el pos-test, esto indica que reforzando el tema de los personajes, con todo lo que ello implica, las estudiantes demuestran de nuevo su aprendizaje, lo cual les permitió acertar en mayor número a la respuesta correcta

Las preguntas 10, 18 y 19, están relacionadas con el estado final del cuento y registraron los siguientes porcentajes: 63.9%, 50.0% y 44.4% en el pre-test, y 88.9%, 91.7% y 97.2% en el pos-test, respectivamente. El cambio se puede haber logrado debido a que en la secuencia didáctica, las estudiantes desarrollaron actividades entorno al análisis de las transformaciones que sufrieron los personajes principales a lo largo de la narración. Como indican Cortés y Bautista (1998), sin una fuerza de transformación que actúe sobre los personajes no hay historia. Y estos fue uno de los aspectos que se incluyeron en la secuencia didáctica como eje temático del texto narrativo.

Avanzando en el plano de la historia, también se encuentran las preguntas 11 y 13 que se refieren a la forma como comienza y termina el cuento, presentando los siguientes porcentajes: 47.2% y 52.8% en el pre-test, pasando al 97.2% y 62.1% en el pos-test, respectivamente. Al igual que como se comentó en el párrafo anterior, la secuencia didáctica desarrollo actividades que enfatizaron en el cómo inician los cuentos y cómo terminan; este hecho pudo haber contribuido al cambio. Además, estas preguntas pertenecen al nivel literal, por lo que su relativo bajo grado de dificultad pudo también ser un factor interviniente en el cambio.

Caso contrario, sucedió con la pregunta 21 (del nivel literal) que indagaba por el lugar donde se llevaron a cabo los hechos, es decir, el espacio. En el pre-test el 86 % escogió la respuesta correcta y el pos-test respondió acertadamente el 81%, mostrando una disminución del 5%. En las respuestas correctas. Se deduce que las estudiantes presentaron confusiones con los escenarios donde se inicia la historia. A pesar de que en la SD se trabajó este tema, al parecer faltó mayor profundidad o un tratamiento más pertinente sobre él.

En un análisis más profundo indica la dificultad de las estudiantes en relacionar el texto narrativo con otro tipo de textos (expositivo, argumentativo). Esto porque la secuencia didáctica enfatizó solo en la narración y no incluyó la intertextualidad en el aula.

Para terminar en el plano de la historia, se analizaron las preguntas 22 y 14. La pregunta 22 que indaga por el tiempo, presentó un acierto de 28% en el pre-test y un 100% en el pos-test, llegando al máximo, evidenciándose que saben detectar el tiempo en el cual transcurren los hechos. Para el caso de la segunda pregunta (14) que indagaba por la enseñanza del cuento, ésta mostró un aumento significativo en el pos-test de 42%, éste pudo deberse a que las estudiantes identificaron a partir de la intervención, que los cuentos también dejan una enseñanza y que ésta se puede deducir(a diferencia de las fábulas que traen una moraleja explícita).

En conclusión, el plano de la historia, que es el que posee más elementos y por lo tanto, posee el mayor número de preguntas, fue el que presentó el mayor aumento, 29%. Lo cual contribuye a corroborar la hipótesis de trabajo: La aplicación de una SD de enfoque interactivo, produce diferencias estadísticas significativas de un 0,5, entre el pre-test y el pos-test respecto a

la comprensión lectora de las estudiantes de grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora de Dosquebradas.

En general, teniendo en cuenta el análisis de las preguntas desde los planos del texto narrativo (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia), se evidencian siguientes avances significativos en el proceso de comprensión lectora: En el plano de la narración hubo una mejoría de un 8%, en el plano del relato un aumento del 12% y por último, en el plano de la historia un avance del 29%.

5.2.6. Análisis de estudiantes que obtuvieron un cambio significativo entre el pre-test y el pos-test.

Después de observar el comportamiento de las preguntas del pre-test al pos-test, también se relacionan los resultados más relevantes obtenidos por las estudiantes.

Tabla 8.

Estudiantes–contraste respuestas pre-test y pos-test

ESTUDIANTES	Núm. De preguntas correctas Pre - test	Núm. De preguntas correctas Pos – test
3	12	20
4	10	17
5	12	17
6	12	19
7	12	20
10	12	18
11	7	16
13	11	20
14	12	16
21	11	19
22	12	15
23	7	16
25	12	19
26	9	17
28	10	15
30	9	18
33	10	19
34	10	16

La tabla 8 muestra como 18 de las estudiantes presentan un número reducido en las preguntas determinadas como correctas en el pre-test y cómo después de aplicada la SD dichas estudiantes, registraron un aumento significativo en sus respuestas correctas en el pos-test. Las estudiantes 3, 7 y 13, fueron las que obtuvieron un alto número de respuestas correctas, llegando casi a la totalidad de la prueba. Esto se debe a que a través de la intervención didáctica se

consideraron factores individuales y se partió del reconocimiento de los conocimientos previos así como de los intereses del grupo sobre el tema.

Es de resaltar que las actividades desarrolladas dentro de la SD, tuvieron alta receptividad y participación por todas las estudiantes, a pesar del número de la muestra.

La estudiante 19, se mantuvo estable con las preguntas correctas tanto en el pre-test, como en el pos-test, con un total de 17, a pesar de ser la vocera del grupo y de participar con total motivación. También se puede evidenciar que no se dio el caso de que alguna o algunas estudiantes, disminuyeran el número de respuestas correctas de pre-test a pos-test.

Para finalizar el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar que se valida la hipótesis de trabajo y se concluye que:

1. Los cambios en la comprensión lectora no se quedaron sólo en el nivel literal como se hace tradicionalmente en la escuela; por el contrario, las estudiantes hicieron inferencias y emitieron juicios críticos sobre los textos narrativos.
2. Se considera la pertinencia de la SD en el cambio ya que las actividades planeadas fueron acertadas para que las estudiantes pudieran entrar en este proceso interactivo de la comprensión lectora.

3. Fue importante a la hora de planear la SD tener en cuenta el antes, el durante y el después de la lectura, motivando al lector y convirtiéndolo en un lector activo que procesa y examina el texto. Solé (2009).

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Después del análisis de los resultados de esta investigación se pudo comprobar la validez de la hipótesis de trabajo, es decir, *“la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo, mejoró la comprensión lectora de textos narrativos en las estudiantes de grado 3° A de la I.E. María Auxiliadora”*. Esto significa que sí hay diferencia significativa entre las medias del pre-test y post-test en cada una de las opciones de respuesta en los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). De acuerdo a esto, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

Al inicio de la investigación, el pre-test evidenció un mayor porcentaje de las estudiantes en el nivel literal (65%), mientras que en los niveles inferencial (58%) y crítico (48%) los porcentajes eran bajos. Esto porque la mayoría de las prácticas de aula, se limitan al desarrollo de actividades de nivel literal y se omiten los otros dos niveles.

Sin embargo, después de la aplicación de la secuencia didáctica, los resultados señalan una mejora, no sólo en el nivel literal, sino también en el nivel inferencial y en el crítico; lo que demuestra que la orientación del trabajo en el aula a través de secuencias didácticas es una alternativa de intervención pertinente que proporciona a los maestros la posibilidad de alejarse de las prácticas tradicionales de enseñanza. La ejecución de la secuencia didáctica con una

planeación de las actividades permite llevar un control del proceso lo que hace que se pueda evidenciar de manera positiva el aprendizaje de las estudiantes.

Por su parte, en el enfoque interactivo de la lectura, planteado por Solé (1987) resulta ser una valiosa aproximación teórica para la práctica educativa en la enseñanza de la comprensión lectora puesto que aporta elementos para explicar este complejo proceso y trasciende los enfoques tradicionales donde leer es decodificar. El enfoque interactivo entiende que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acertada de aquél. De allí que, se puede dar una respuesta acertada a la necesidad de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes colombianos, que según las pruebas estandarizadas no alcanzan los niveles esperados.

Es pertinente plantear que los resultados de la evaluación final (pos-test) revelan además, que las actividades desarrolladas para conocer e interactuar con los elementos que contienen los textos narrativos (la situación de enunciación, el narrador, los personajes, el tiempo, el espacio y la estructura ternaria), aportaron de manera significativa para elevar el nivel cognitivo de las estudiantes; mejorando su comprensión lectora. En otras palabras, el texto narrativo brinda la oportunidad de articular en el aula actividades para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes ya que por sus características permite el desarrollo de una gran variedad de estrategias lectoras.

Finalmente, se puede concluir que la planeación y ejecución de secuencias didácticas de enfoque interactivo enmarcadas dentro de una situación de comunicación y empleando las

estrategias de lectura (antes, durante y después), es una alternativa relevante para transformar las prácticas de aula y alcanzar aprendizajes significativos y duraderos que podrán reflejarse en pruebas estandarizadas.

Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación resultan pertinentes para la transformación de las prácticas de aula de los docentes en el área de lenguaje; por ello, es importante resaltar algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para futuros estudios sobre el tema:

En primer lugar, se resalta la relevancia del papel del docente como investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, se recomienda a los maestros convertir su práctica en un proceso de investigación permanente de manera que, a través de la realización de secuencias didácticas, pueda lograr aprendizajes significativos. Además, dichas secuencias deberían ser transversales a todas las áreas del conocimiento. Esto implica cambiar las concepciones de cómo se enseña y como se aprende.

En segundo lugar, siendo la comprensión lectora una competencia básica para un buen desempeño en cualquier área del conocimiento y una fuente de transformación personal y social, se recomienda que desde la primera infancia se haga énfasis en la enseñanza de la lectura comprensiva y no solo en el proceso de decodificación como tradicionalmente se lleva a cabo en la escuela.

Se sugiere además, incluir textos narrativos a lo largo de todo el proceso de formación, puesto que este tipo de texto posee muchos aspectos que facilitan el desarrollo de las competencias de comprensión lectora. Es decir, la lectura de cuentos o fábulas no debe limitarse a los niveles iniciales, sino que por el contrario debe cultivarse a lo largo de todos los grados de educación básica y media.

Se propone también la necesidad de continuar con investigaciones que, desde la didáctica del lenguaje, expliquen, comprendan y transformen la manera en como los estudiantes aprenden sobre los diferentes los tipos textos. Ya que aún se evidencia en las aulas la permanencia de prácticas de enseñanza que no favorecen el desarrollo de competencias lectoras.

Aunque el objetivo de esta investigación enfatizaba en la incidencia de una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos, también se hace relevante desarrollar investigaciones en aspectos como los niveles de inferencia, los diferentes tipos de discursos según los contextos, la incidencia del trabajo cooperativo en la comprensión lectora, entre muchos otros que no se profundizaron en este estudio.

Se recomienda continuar el trabajo minucioso sobre los elementos del plano de la narración (autor, narrador y narratarios) y del plano del relato (modos de contar) que fueron dos de los aspectos donde se manifestaron las mayores dificultades.

Adicionalmente, para futuras investigaciones de este tipo se recomienda el diseño de estudios comparativos que permiten mayores niveles de confiabilidad. Además sería interesante integrar las nuevas tecnologías y su incidencia en la comprensión lectora.

Con respecto al instrumento empleado en esta investigación, es necesario aclarar que, una vez realizado el análisis de los resultados, se evidenció que tal vez hubiese sido pertinente incluir más preguntas del nivel crítico. Lo que hubiese permitido un análisis más profundo de dicho nivel.

Finalmente, cabe resaltar que la investigación fue llevada a cabo en el aula de una de las docentes investigadoras, lo cual se ha convertido en un insumo importante en la transformación de sus prácticas de aula. De esta manera, este ejercicio se convierte en ejemplo de lo que la práctica docente debe ser: un proceso permanente y constante de reflexión sistemática e investigación situada, encaminada a la proyección de un espacio escolar en torno a la comprensión de textos para la vida.

Referencias bibliográficas

- Arbeláez, M. C. (2010). *Módulo Metodología de la Investigación*. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid. Ediciones Cátedra S.A., 3ª edición.
- Bedoya, C. y Gómez, M. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Colombia. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4805>
- Bruner, J. (1.997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia. Universidad del Quindío. (2ª Ed.).
- Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua. La emergencia de un campo científico específico*. *Infancia y Aprendizaje*, 62 – 63, 209-217. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48438>

Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.

Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa: Cómo enseñar lo que ha de construirse*. *Laboratorio Educativo*. 346. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación, ley 115*.

Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Mil maneras de leer. Guía práctica para navegar en la biblioteca*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/mml/>

Cortes, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario, publicado en la colección impronta, escuela de estudios literarios*. Cali, Fondo del Ministerio de Educación Nacional, Universidad del Valle, ICETEX. 2ª ed.

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.

Escobar, H., y Latorre, D. (2010). *Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria*. *Universitas*

Psychologica, 9, (3), 863-878. Recuperado de:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewArticle/851>

Franco, M. P. (2009). *Factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños*. *Zona Próxima*, (11), 134-143. Instituto de

Estudios en Educación Universidad del Norte. Recuperado de:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1602>

Gómez, (2008). *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria*.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXXVIII, (3-4), 95-126. Recuperado

de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27012440005>.

Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira – UTP.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.).

México. Mc Graw Hill.

Jolibert, J. (1984). *Formación de niños lectores de textos*. Chile. Ed. Hachette.

Jolibert, J. y grupo de docentes de ECOUEN. (2002). *Formar niños lectores de textos*. (8ª Ed.). Santiago de Chile.

Jolibert, J. y Sraiki C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires. Manantial.

Kasza, K. (2006). *Los secretos de Abuelo Sapo*. (Cristina Aparicio, trad.) Bogotá, Colombia. Editorial Norma S.A. (Obra original publicada en 2004).

Kasza, K. (2006). *Mi día de suerte*. (Cristina Aparicio, trad.) Bogotá, Colombia. Editorial Norma S.A. (Obra original publicada en 1997).

Kasza, K. (2006). *No te rías, Pepe*. (Cristina Aparicio, trad.) Bogotá, Colombia. Editorial Norma S.A. (Obra original publicada en 1998).

León, J. A. (2001). *Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación*. *Revista Signos*. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=en&nrm=iso&tlng=en

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15, (3), 169-173.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40515311.pdf>
- Martínez, M. C. (comp.). (1997). *Los procesos de Lectura y la escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali.
- Muth, K. Denise. (1991) *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique.
- Nieto, A.M. y Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4112>
- Pacheco & Barrera (1993). (comp.). *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas. Monte Ávila latinoamericana.
- Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Colombia.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Editor ICFES.

Pérez, M. y Rincón, G. (2012). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*.

CERLALC. Recuperado de:

<http://escribirantesdescribir.blogspot.com/2012/11/actividad-secuenciadidactica-proyecto.html>

Pérez, M y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender*. Bogotá. Editorial Kimpres. Secretaría de Educación Distrital.

Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y aprendizaje*. (39 – 40), 1-13. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

Tabares, L. F. y Blandón, M. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima*. (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

Todorov, T. (1971). *Lectura y significación*. Barcelona. Editorial Planeta.

Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). *Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas*. *Revista de Educación "Nueva Época"*. (9). Recuperado de:
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/09/9almava.html>

Vargas Llosa, M. (1997). *Cartas a un joven novelista*. Colección *la línea del horizonte*. Barcelona, España. Editorial Planeta.

Velarde, Canales, Meléndez y Lingan, (2009). *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades pre lectoras en niños y niñas de la providencia constitucional Callao Perú*. *Portal Revistas peruanas*. Recuperado de:
[http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S160974752010000100004&script=sci_ar
ttext](http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S160974752010000100004&script=sci_ar
ttext)

Apéndices

Apéndice A.

Medición de la variable dependiente

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	
<p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <p>La comprensión lectora de textos narrativos es un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, donde los planos juegan un papel importante, ya que al estar plenamente identificados, garantiza la comprensión.</p>	<p>PLANO DE LA NARRACIÓN</p> <p>Todo texto narrativo posee un narrador (que no es el autor) que se disfraza bajo la figura de un personaje o de un testigo y que además narra para un narratorio (distinto del lector)</p>	<p>1 identific a la persona que narra el cuento</p>	5 ALTO	Reconoce completamente las dos características del estado inicial.
		<p>2 Identific a quién y para quiénes se escribe el cuento</p>	3 MEDIO	Reconoce una de las dos características del estado inicial.
			1 BAJO	No reconoce ninguna de las dos características del estado inicial
	<p>PLANO DEL RELATO</p> <p>Este se refiere al modo o los modos como se puede contar una historia. Por ejemplo el narrador puede empezar la historia por el final y también puede decidir si contar la historia en primera o tercera persona. Otro aspecto importante en este plano es la utilización de las marcas textuales, que ayudan a diferenciar cómo inicia y cómo termina la narración (érase una vez, colorín colorado) y además, aquellos signos que permiten identificar que los personajes son los que tienen la palabra.</p>	<p>1. Identific a las marcas textuales dentro del cuento, que permiten hacer el cambio de estados o acciones</p>	5 ALTO	Reconoce completamente las dos características del estado inicial.
		<p>2. Identific a el tipo de narrador que presenta el cuento</p>	3 MEDIO	Reconoce una de las dos características del estado inicial.
			1 BAJO	No reconoce ninguna de las dos características del estado inicial
	<p>PLANO DE LA HISTORIA</p> <p>Se refiere todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y acciones que</p>	<p>1Identifica las Características físicas y psicológicas de los personajes</p> <p>2Identifica el lugar y el tiempo donde se</p>	5 ALTO	Reconoce completa-mente las seis características del plano de la historia.

	<p>se desarrollan en el mundo ficcional, además en este plano se maneja la estructura del cuento (ternaria o quinaria) con sus estados y todo lo que hay dentro de ellos:</p> <p>ESTADO INICIAL</p> <p>Dentro del estado inicial, se plantea una relación entre el personaje o personajes con un objeto que puede ser material, un saber o un sentimiento, bien sea porque lo tiene o no lo tiene.</p> <p>FUERZA DE TRANSFORMACIÓN</p> <p>Está representada por un agente, que puede ser un personaje o un fenómeno que altera el estado inicial.</p> <p>ESTADO FINAL</p> <p>Indica la forma como queda el personaje en relación al estado inicial, donde algo le faltaba o tenía.</p>	<p>desarrollan las acciones</p> <p>3 Identifica qué es lo que posee o le hace falta al personaje o personajes en el inicio del cuento</p> <p>4 Identifica el agente o fenómeno que ejerce la fuerza de transformación sobre el personaje.</p> <p>5 Identifica las acciones que suceden en la fuerza de transformación.</p> <p>6 Identifica cuál fue el cambio surgido entre el estado inicial y el estado final del o los personajes.</p>		
			3 MEDIO	Reconoce tres características del plano de la historia.
			1 BAJO	Reconoce una o ninguna de las seis características del plano de la historia.

Apéndice B.

Los secretos del abuelo Sapo (Keiko Kasza)

Un día abuelo Sapo y Sapito

Salieron a caminar por el bosque.

-Sabes, sapito- dijo abuelo-, nuestro mundo está lleno de enemigos hambrientos.

-¿Cómo nos podemos proteger, abuelo?- preguntó sapito.

-Bueno- declaró abuelo-, voy a compartir mis secretos contigo. Mi primer secreto es ser valiente

Al enfrentarte con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una culebra-.

¡Me los voy a comer de almuerzo!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.

Pero. ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!

-¡Cómeme si puedes!- gritó

Ferozmente abuelo-.Quizá yo soy mucho más de lo que tú puedes tragar.

Abuelo tomó aire y se hizo cada vez más y más grande.

-Pues... tal vez otro día- murmuró la culebra y se fue lentamente.

Sapito saltó de los arbustos.

-¡Oh, Abuelo!-gritó- ¡Fuiste tan valiente! ¡Estuviste maravilloso!

Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.

-Gracias - le dijo-. Pero algunos

Enemigos son demasiado grandes para espantarlos.

Mi segundo secreto es ser astuto al enfrentarse con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz.

- Hola, sapos- chasqueó la tortuga-.

¡Me los voy a comer de un bocado! ¡Chas, Chas!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.

Pero, ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!

-¿Un bocado?- preguntó Abuelo-. ¿No prefieres un banquete?

- Claro que sí- respondió la tortuga.

- Hace poco una apetitosa culebra pasó por acá. Si te apresuras la puedes atrapar.

- Gracias por el consejo

- dijo la tortuga y se fue muy rápido a cazar a la culebra.

Sapito saltó de los arbustos.

-¡Oh. Abuelo!- gritó-. ¡Fuiste tan astuto! ¡Estuviste maravilloso!

Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.

-Gracias-le dijo-. Ahora, el tercer y último secreto.

Pero antes de que pudiera decir otra palabra...

Un enorme monstruo apareció.

- Hola, sapos- rugió el monstruo-.

¡Me los voy a comer sólo por diversión!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero,

¿Abuelo estaba asustado?

¡Sí! ¡Estaba asustado!

Nunca en su vida había visto una criatura más espantosa.

Intentó escapar, pero el monstruo lo atrapó.

Sapito estaba escondido entre los arbustos temblando de miedo.

Pero recordó los secretos de su abuelo:

¡Ser valiente y astuto!

¡Ser valiente y astuto!

Vio unas bayas silvestres y decidió rápidamente lo que debía hacer.

Sapito le lanzó las bayas al monstruo.

Las bayas se reventaron y le dejaron manchas rojas en las patas.

El monstruo ni siquiera se dio cuenta.

¡Estaba muy ocupado convirtiendo a Abuelo en un sándwich de sapo!

Sapito salió de los arbustos con gran valentía.

-¡Abuelo!-gritó-. ¡Deja libre al monstruo!

-¿Qué?-dijo el monstruo.

-¿qué?-gritó Abuelo.

- Abuelo- dijo Sapito-, no es muy amable de tu parte

Andar envenenando monstruos. Tu veneno ya le está subiendo por las patas.

Pronto tendrá manchas por toda la cola y luego morirá.

¿No te da vergüenza, Abuelo?

El monstruo se miró las patas.

- ¡Socorro! ¡Socorro!

Estos sapos malvados me están envenenando!

El monstruo corrió tan rápido como pudo.

Abuelo y Sapito se abrazaron.

-¡Uf!- suspiró Abuelo-. Estuve cerca.

- Sí- dijo Sapito.

- Bueno dijo finalmente Abuelo-,

Pero aún no has escuchado mi tercer secreto.

-¿Cuál es?- Preguntó Sapito.

_Mi tercer secreto es éste- declaró Abuelo-: en caso de emergencia, estar seguro de tener un amigo con quien contar.

Sapito, fuiste tan valiente. Fuiste tan astuto. ¡Estuviste maravilloso!

Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.

Apéndice C.

PRE - TEST

Actividad: Lee el cuento “Los secretos de Abuelo Sapo” y luego responde a las siguientes preguntas marcando con **una x** a la respuesta que tu consideres correcta. Recuerda que debes marcar una sola opción, ya sea a, b o c.

1. ¿Quién escribió el cuento?

- a. Las profesoras
- b. Keiko Kasza
- c. Rafael Pombo

2. En el fragmento "**Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero ¿Abuelo estaba asustado? ¡Ni un poquito!**" las palabras resaltadas indican que el narrador:

- a. Está observando la escena y la describe
- b. El narrador sabe lo que piensa y siente Abuelo
- c. El narrador es el mismo Abuelo, que expresa lo que siente

3. ¿Quién cuenta la historia?

- a. Keiko Kasza
- b. Abuelo Sapo
- c. Un narrador que no está dentro del cuento

4. ¿Cuál es la intención que tiene la autora del cuento cuando lo escribe?

- a. Que los niños y las niñas pasen un momento agradable al leerlo
- b. Que los niños y las niñas descubran el verdadero valor de la amistad
- c. Leerlo y analizarlo con la profesora en la clase

5. ¿Para quién está escrito el cuento?

- a. La profesora
- b. Papás
- c. Niños y niñas

6. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

- a. Abuelo Sapo y el monstruo
- b. El Abuelo Sapo y Sapito
- c. Sapito, la culebra y Abuelo Sapo

7. ¿Por qué Abuelo Sapo estaba tan interesado compartir sus secretos con Sapito?

- a. Porque Abuelo Sapo pensaba que se iba a morir.
- b. Porque el mundo está lleno de enemigos hambrientos
- c. Porque Sapito sentía miedo de los animales del bosque.

8. ¿Para qué Abuelo Sapo, salió con Sapito a caminar por el bosque?

- a. Para jugar con él.
- b. Para observar los animales.

c. Para enseñarle sus experiencias.

9. ¿Cómo se comportaba Sapito cuando Abuelo Sapo le enseñaba alguno de sus secretos?

a. Jugaba con los animales del bosque

b. Seguía las instrucciones que el Abuelo le enseñaba

c. Lo escuchaba atentamente, pero al enfrentar a un enemigo se escondía

10. ¿Qué fue lo que aprendió Sapito al final de la historia?

a. A defenderse de sus enemigos

b. El tercer secreto

c. A defenderse del monstruo

11. ¿Cómo inicia la historia?:

a. Estaba Abuelo Sapo y Sapito por el bosque cuando.....

b. Un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar.....

c. Aquel día Sapito y Abuelo Sapo caminaron por el bosque.....

12. ¿Cuál era la preocupación que tenía Abuelo Sapo con Sapito?

a. Que Sapito no sabía que el bosque estaba lleno de enemigos

b. Que Sapito no sabía cómo protegerse de los enemigos

c. Que Sapito era muy miedoso

13. ¿Cómo termina la historia?

- a. El monstruo se come al Abuelo en un Sándwich.
- b. Sapito sonrió lleno de alegría.
- c. El Abuelo Sapo dijo “Este es mi tercer secreto”.

14. ¿Cuál es la enseñanza que deja el cuento?

- a. Aprender a ser buenos amigos
- b. Mostrar la importancia de tener en cuenta las recomendaciones de los Abuelos
- c. Conseguir que los niños que tienen abuelo aprendan a disfrutar de su compañía

15. ¿Por qué llega el texto al aula?

- a. Porque se enseña a los niños a cuidar y proteger a los animales.
- b. Porque es una manera divertida y amena de aprender a comprender lo que se lee.
- c. Porque a la profesora le gustan los sapos.

16. Quien cuenta la historia, en un párrafo dice lo siguiente: “En ese preciso momento apareció una culebra”, ¿Qué era lo que el narrador quería lograr al decir esto?:

- a. Dar a conocer una situación importante de la historia.
- b. Dar por terminada la historia.
- c. Dar inicio a la historia.

17. Quien dice la frase: -Quizá yo soy mucho más grande de lo que tú puedes tragar, es:

- a. El narrador que está contando el cuento.

- b. Sapito.
- c. Abuelo Sapo.

18. Cuándo practicó Sapito los secretos que Abuelo le había enseñado?

- a. Cuando se encontró con la tortuga
- b. Cuando se encontró con el monstruo
- c. Cuando se encontró con la culebra

19. ¿Cómo reacciona sapito cuando ve que el monstruo se va a comer a Abuelo?

- a. Corre y da alaridos
- b. Engaña al monstruo
- c. Se esconde entre los arbustos

20. En qué sitio podemos encontrar información acerca de los personajes del cuento

- a. En un libro de cuentos
- b. En una revista
- c. En un libro sobre animales

21. ¿En qué lugar se encontraban Sapito y Abuelo cuando inició el cuento?

- a. En un zoológico
- b. En un bosque
- c. En una granja de animales.

22. ¿Qué expresión me indica que la historia pudo haber ocurrido en la mañana?

- a. ¡Estaba muy ocupado convirtiendo a Abuelo en un sándwich de sapo!
- b. ¡Me los voy a comer en el almuerzo!
- c. Un día Abuelo sapo y sapito salieron a caminar

Apéndice D.

Mi día de suerte (Keiko Kasza)

Un día, un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena. Mientras se limaba las garras, lo sorprendió un golpe en la puerta.

-¡Oye, conejo!-gritó alguien desde afuera-.¿Estás en casa?.

“¿Conejo?”, pensó el zorro. “Si hubiera algún conejo aquí, ya me lo habría comido en el desayuno”.

Cuando el zorro abrió la puerta, vio allí a un delicioso cerdito.

-¡Oh, no! – gritó el cerdito.

-¡Oh, sí! – Exclamó el zorro-. Has venido al lugar indicado.

Y en seguida agarró al cerdito y lo arrastró dentro.

-¡Este debe ser mi día de suerte! – exclamó el zorro-.

¿Cuándo se ha visto que venga la cena a llamar a la puerta?

El cerdito pataleaba y chillaba.

-¡Déjame ir! ¡Déjame ir!

-Lo siento, amigo –dijo el zorro-. Esta no es una cena cualquiera. Es cerdo al horno. ¡Mi preferida! Ahora, ¡a la cazuela!

Era inútil resistirse.

-Está bien- suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero hay algo que debes hacer antes.

-¿Qué cosa? –gruñó el zorro.

-Bueno, soy un cerdo, lo sabes. Estoy sucio. ¿No deberías lavarme primero? Es sólo una idea, señor zorro.

“Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo. “Está sucio, sin duda alguna”.

Así que el zorro se puso a trabajar.

Recogió ramas secas.

Encendió una hoguera.

Cargó el agua hasta su casa.

Y, finalmente, le dio al cerdito un buen baño.

-¡Qué buen frotador eres! –dijo el cerdito-

-Listo- dijo el zorro-. Eres el cerdito más limpio de toda la región. ¡Ahora, quédate quieto!

-Está bien- suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero...

-¿Pero qué? –gruñó el zorro.

-Bueno, como puedes ver, soy un cerdito pequeño. ¿No deberías engordarme un poco para tener más carne? Es sólo una idea, señor zorro.

“Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo. “Ciertamente es bastante pequeño”.

Así que el zorro se puso a trabajar.

Recogió unos tomates.

Preparó unos *spaghetti*.

Horneó unas galletas.

Y, finalmente, le dio al cerdito una magnífica cena.

-¡Qué buen cocinero eres! –dijo el cerdito.

-Listo- dijo el zorro-. Ya eres el cerdito más gordo de toda la región. ¡Ahora, al horno!

-Está bien- suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero...

-¿Qué? ¿Qué? ¿QUÉ? –gritó el zorro.

-Bueno, debes saber que soy un cerdo muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es sólo una idea, señor zorro.

“Hmmn...”, se dijo el zorro. “yo prefiero comer un asado tierno”.

Así que el zorro se puso a trabajar.

Presionó...

... Y estiró.

Lo estrujó y lo golpeó de pies a cabeza.

-¡Qué buen masajista eres! –dijo el cerdo.

-Pero- continuó el cerdito- he trabajado muy duro últimamente. Tengo la espalda muy tensa. ¿Podrías presionar con un poco más de fuerza, señor zorro? Un poco más a la derecha, por favor... Así es, muy bien... Ahora, un poco más a la izquierda.

-Señor Zorro, ¿estás ahí?

Pero el señor zorro ya no lo escuchaba. Se había quedado dormido, estaba exhausto. No podía ni levantar un dedo, y mucho menos una cazuela.

-Pobre señor zorro -Suspiró el cerdito-. Ha tenido un día muy ocupado.

En seguida, el más limpio, más gordo y más tierno de todos los cerditos de la región tomó el resto de las galletas y se fue para su casa.

-¡Qué baño! ¡Qué cena! ¡Qué masaje! –exclamó el cerdito-. ¡Este debe ser mi día de suerte!

Cuando llegó a casa, el cerdito se acomodó frente a su cálida chimenea.

-Vemos –dijo, revisando su libreta de direcciones-.

¿A quién visitaré la próxima vez?

Apéndice E.

Secuencia didáctica

Investigadoras: Rosa Aleyda Castañeda y Ana Milena Tabares

Grado: 3

Número de estudiantes: 36 **Sexo:** Femenino

No. Sesiones. 16

Objetivo General:

- Mejorar la comprensión lectora, de textos narrativos.

ESTÁNDARES DE COMPETENCIA

Factor: **COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL**

Enunciado identificador: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

Subprocesos:

- Reconozco la función social de los diversos tipos de 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 los títulos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Función social de los textos narrativos.
- Concepto de estructura ternaria
- Concepto de planos del relato

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Leer textos narrativos.
- Formulación de hipótesis sobre la estructura y los planos.
- Contrastación de hipótesis con el texto y los compañeros.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Motivación para la lectura.
- Valoración y respeto por las opiniones y comprensión de los otros.

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 1: Situación de comunicación

OBJETIVO: Crear la situación de comunicación

PROYECTO: AMIGUIS POR SIEMPRE

ACTIVIDADES:

- ✓ Socialización con las estudiantes el proyecto que se va a trabajar con ellas, el cual tiene que ver con la amistad y la enemistad.
- ✓ Exploración de expectativas e intereses de las niñas frente a relaciones interpersonales
- ✓ Indaga a las estudiantes acerca de qué es la amistad y la enemistad y cómo la han vivido
- ✓ Solicitud a las estudiantes para la próxima sesión, para que traigan una consulta sobre qué es la

amistad y qué es la enemistad.

CIERRE: La sesión termina diciéndoles a las estudiantes que consignen en una libreta los conceptos de amistad que se compartieron durante la clase; además se les pide que traigan cuentos que hablen sobre la amistad.

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 2: La amistad y la enemistad

OBJETIVO: Motivar las estudiantes sobre el tema, a través de las consultas y el encuentro con los cuentos.

CONSIGNA: Vamos a observar el salón de clases, destacando que hay una variedad de cuentos en él y por lo tanto, vamos a hablar de ellos.

ACTIVIDADES:

- ✓ Socialización de las consultas requeridas en la sesión anterior.
- ✓ Se adecúa el aula de clase en forma agradable, con una variedad de cuentos.
- ✓ Las estudiantes pasean por el salón observando y hojeando los cuentos que se relacionan con la amistad y deben anotar los títulos encontrados.
- ✓ Socializar los títulos hallados
- ✓ Se socializa la actividad que se va a desarrollar con ellas a partir de ese momento.

CIERRE: Conocer la opinión de las estudiantes acerca de las actividades que se van a desarrollar.

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 3: Identificación de los conocimientos previos sobre los cuentos, al igual que el contexto del cuento *Mi día de suerte* (Keiko Kasza)

OBJETIVO: Identificar los conocimientos previos de las estudiantes, acerca de los cuentos y del contexto del cuento *Mi día de suerte* (Keiko Kasza).

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

ACTIVIDAD: Hacer preguntas para conocer los saberes previos sobre el texto narrativo, cuento, y luego, centrándonos en el contexto del cuento “*Mi día de suerte*”.

¿Les gusta leer cuentos?, ¿Qué clase de cuentos les gusta leer?, ¿para qué leen los cuentos?, ¿Quiénes les han leído cuentos?, ¿Quiénes escogen los cuentos que van a leer?, ¿Les gustaría que les escogieran los cuentos o que se los recomendaran?, ¿Qué nos enseñan los cuentos?, ¿Les gustaría aprender cosas nuevas leyendo cuentos?

CONSIGNA: A partir del título del cuento, vamos a pensar y a responder algunas preguntas sobre el cuento que vamos a leer: *Mi día de suerte* (Keiko Kasza).

¿Qué significa para ustedes este título?, ¿Han tenido un día de la suerte? ¿Lo compartirían con alguien? ¿Conocen casos de días de la suerte que hayan tenido personas que conocen?

CIERRE: Hacer un dibujo sobre un día de suerte que hayas tenido y socializarlo frente al grupo.

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 4: Formulación y verificación de hipótesis relacionadas con el cuento Mi día de suerte (Keiko Kasza).

OBJETIVO: Leer el cuento Mi día de suerte (Keiko Kasza), para formular y verificar hipótesis, relacionadas con él, en los momentos: antes, durante y después de la lectura.

CONSIGNA: A continuación, vamos a hacer la lectura del cuento Mi día de suerte (Keiko Kasza), para que pensemos qué va a suceder en él, cuáles serán sus posibles personajes y a lo largo de la lectura nos vamos dando cuenta si sucedió lo que nos imaginábamos.

ACTIVIDAD

- ✓ Para conocer las
- ✓ hipótesis que formulan las estudiantes, se les hacen las siguientes preguntas:
 - ¿De qué creen que tratará el cuento? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Qué les pasará a lo largo de la historia?
- ✓ Las hipótesis que formulan las estudiantes, se van consignando en el tablero y en la libreta de apuntes.
- ✓ A medida que se va leyendo el cuento, se van verificando las hipótesis y se van formulando nuevas, respecto a lo que va siguiendo, se vuelven a verificar y así sucesivamente.

CIERRE: La evaluación de esta sesión se realiza, a través del control que se lleva de la participación de las estudiantes, tanto en la socialización de las hipótesis, como, en la reflexión de lo que sucedió en este y que no hayan dicho.

Reflexión: Que opinan sobre la forma como leímos el cuento “Mi día de suerte”. ¿Les gusto?, ¿Por qué?, ¿Les gustaría que leyéramos otros cuentos de esta misma forma?

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 5: Plano de la Narración

OBJETIVO: Conocer la diferencia entre el narrador y el escritor del cuento y además para quién se escribe este cuento.

CONSIGNA: Vamos a leer nuevamente el cuento, pero esta vez, vamos a descubrir en él quién lo escribió y quién lo está contando. Se da la palabra a las niñas.

- Ahora pensemos ¿Para quién se escribiría este cuento y por qué? (Se da la palabra a las niñas para que se expresen).

- Pensemos ¿cuál será la diferencia entre el que narra el cuento y el que lo escribe? (Se da la palabra a las niñas).

ACTIVIDAD:

- ✓ Se organiza con las estudiantes una representación de roles (escritor, narrador y público). En grupos de 8 estudiantes, cada grupo escoge un texto dado por la profesora; dirigido a poblaciones diferentes por ejemplo: La alimentación del elefante, cuidando el jardín...) estimulando la creatividad para identificar la diferencia entre narrador el escritor y a quién va dirigido el texto.
- ✓ Se trabajará un cuadro comparativo que permita ver claramente sus diferencias.
- ✓ A medida que se va trabajando el plano de la narración con las actividades, se les va enseñando la diferencia entre el escritor y el narrador, a través de presentación en diapositivas con el video beam
- ✓ Como actividad preparatoria para la dramatización se escogerá la estudiante, que mejor narre el cuento, por medio de concurso de méritos y elegida por ellas mismas.

CIERRE: En un cuadro comparativo, cuando hace la diferencia entre el narrador y el escritor del cuento e identifica para quién se escribe, significa que reconoce la situación de la enunciación. (Escritor, narrador y narratorio).

Dibujar: Un escritor, Un narrador, narratorios y escribir una frase debajo de cada dibujo diciendo que hace cada uno.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 6: Plano del relato

OBJETIVO: Reconocer el tipo de narrador del cuento.

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento de nuevo y otro cuento, para que conozcamos quién nos cuenta el cuento, tanto en el uno como, en el otro.

ACTIVIDAD:

- ✓ Se escoge dos cuentos cortos (uno con narrador en primera persona y otro en tercera persona) para hacer comparaciones acerca de quién está contando esos cuentos y la manera como lo hace al momento de narrar.
- ✓ Se hace una actividad, donde las estudiantes escriban el cuento narrado por los diferentes personajes del cuento.
- ✓ Al final de la actividad, se hace una reflexión sobre cómo se cuentan las historias y se les enseña los tipos de personas que pueden contar las narraciones

CIERRE: Reconoce el tipo de narrador del cuento. Hace la diferencia entre los diferentes tipos de narradores que pueden existir en los cuentos. Escribe el cuento *Mi día de suerte*, narrado por sus diferentes personajes y se socializan algunos.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 7: Plano de la historia

OBJETIVO: Identificar los personajes con todas sus características físicas y psicológicas.

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento para reconocer y encerrar en un círculo a los personajes que encontremos y luego vamos a describir a cada uno de los personajes en su parte física y también sus sentimientos.

ACTIVIDAD:

- ✓ Indagar con las estudiantes los conocimientos de qué es un personaje y cómo se puede caracterizar, a través de una descripción de las mismas estudiantes, organizadas en grupos de 5, donde ellas mismas socialicen que roles desempeñan en su vida real y qué las caracteriza, tanto en lo físico, como en sus valores y comportamiento.
- ✓ Escribir la descripción de cada uno de los personajes del cuento en cuanto a su parte física, la expresión de la cara, de sus ojos...
- ✓ Determinar que pudo haber sentido el zorro cuando cada vez el cerdito le pedía algo distinto y a su vez que sentiría cerdito cuando se le concedía sus peticiones. Al final de la historia ¿con qué sentimiento quedaría el zorro y con cuál el cerdito?
- ✓ Socializar cuáles son los personajes, su aspecto físico y los sentimientos del cerdito y los del zorro, igualmente cómo son las relaciones de los personajes que se dan en las diferentes situaciones.

- ✓ Se escogen los personajes para la dramatización, a manera de casting, para reconocer en las estudiantes, capacidades de representación de los personajes, de acuerdo con las características que poseen los personajes del cuento.

CIERRE: Describe los personajes del cuento con sus características físicas y psicológicas, a través de un ensayo de la dramatización en cuanto a la actuación de cada personaje.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 8: Plano de la historia.

OBJETIVO: Identificar el tiempo y el espacio en el cuento Mi día de suerte de Keiko Kasza.

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento y vamos a identificar en él, el momento en que se lee y cuánto dura la historia. También vamos a identificar el lugar en donde sucedió la historia.

ACTIVIDAD:

- ✓ Se lee el cuento para identificar los lugares y cuánto tiempo tardó la historia en suceder.
- ✓ Subrayar en el cuento, las palabras que indiquen lugares (Subrayar con color azul) y otras que indiquen el tiempo- mañana, noche, día... (Subrayar con rojo).
- ✓ Preparar con materiales, el escenario en el cual se desenvolverán, a la hora de presentar la dramatización. Las estudiantes deben deducir que la historia se desarrolló durante el día y por lo tanto el escenario lo debe reflejar muy bien.
- ✓ También en el momento en que las estudiantes van trabajando, deben ir reflexionando sobre qué es el tiempo y el espacio en un texto narrativo.

CIERRE: A partir de la lectura del cuento y después de haber subrayado con los colores, las palabras que indican el tiempo y el lugar, las estudiantes deben socializar la actividad, iniciándose una puesta en común para que las estudiantes den cuenta si aprendieron estos conceptos y a identificar palabras claves que las lleven a ellos.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 9: Superestructura del cuento Mi día de suerte. (Estructura ternaria)

OBJETIVO: Reconocer la estructura ternaria en el cuento después de observar una receta de cocina y un anuncio publicitario, para deducir que se escriben de diferente forma.

CONSIGNA: Leemos la receta de cocina y el anuncio publicitario, observemos la forma como está escrito y que partes debe tener cada uno. Ahora observemos como está escrito el cuento que

se entregará en la fotocopia “Mi día de suerte”

Vamos a responder las preguntas para saber si ustedes conocen la manera como está organizado el cuento, es decir qué partes tiene.

ACTIVIDAD:

- ✓ Leer silenciosamente el cuento encerrando lo que crea es el inicio, luego el desarrollo o hechos que encuentre en la historia y por último su final. Comparar el esquema con su compañera de puesto
- ✓ Se hacen preguntas orientadas a identificar el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final del cuento, como:

¿Qué sucede con el zorro y el cerdito al empezar el cuento?, ¿Por qué tiene

Problemas el zorro?¿Cuál es la transformación que presentan los personajes al final del cuento?

¿Cómo quedan los personajes después del problema?,¿Qué es para ustedes la fase inicial de un cuento?, dar un ejemplo donde se pueda ver la transformación de un personaje, explicar qué es lo que sucede en la fase final de la historia.

Las estudiantes deducirán cuantas partes tiene el cuento y que va en cada una de ellas.

- ✓ Hacer una representación, divididos en tres grupos; El primero debe representar el estado inicial del cuento, el segundo la fase de transformación y el tercer grupo le corresponde representar el estado final.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 10: Superestructura -Estado inicial

OBJETIVO: Reconocer las características del estado inicial en una narración.

CONSIGNA: Vamos a identificar cómo inicia el cuento, contestando atentamente las preguntas.

ACTIVIDAD:

- ✓ Responder las siguientes preguntas:

¿Cómo inicia el cuento?

¿Por qué nos podemos dar cuenta que se trata de un cuento?

¿Cómo es la relación de los personajes en su inicio?

¿Cuál es el rol de cada uno de los personajes del cuento?

¿Cuál es la intención del cerdito con el lobo al iniciar el cuento?

¿Qué datos me ubican en el tiempo y el espacio donde transcurrirá la historia?

- ✓ Retomando lo trabajado en la sesión anterior sobre el estado inicial, resaltado en el texto y la representación que hicieron; en su cuaderno deben escribir las palabras que les hicieron saber, que se estaba iniciando un cuento y qué detalles las ubicaron en el tiempo, el espacio, la situación que sucedería en el transcurso del cuento y los personajes que harían parte de la historia.
- ✓ Socializarán las características encontradas en el estado inicial.
- ✓ En una hoja de block, deberán dividirla en dos partes, la mitad será destinada para dibujar elementos que me indiquen tiempos y la otra mitad será para dibujar elementos que me indiquen diferentes espacios.

CIERRE: Reconoce, explica y describe las características del estado inicial en una narración y resalta los elementos más importantes del inicio.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 11: Superestructura -Fuerza de transformación

OBJETIVO: Reconocer las transformaciones que sufren los personajes, cómo y por qué las logran.

CONSIGNA: Marquemos con color rojo los fenómenos (situaciones) que provocaron el cambio al estado inicial.

ACTIVIDAD:

- ✓ En la fotocopia del cuento deberán marcar con color rojo el fenómeno o fenómenos que hicieron que cambiara el estado inicial.
- ✓ Se socializa los fenómenos encontrados y qué cambios provocaron en el personaje.

CONSIGNA: La profesora les comunica que a esta parte de la historia, le llamaremos: Fuerza de transformación.

ACTIVIDADES

- ✓ Ahora en grupos de dos estudiantes deberán definir y escribir en sus cuadernos qué es la fuerza de

transformación en un cuento.

- ✓ Hacer una representación por subgrupos. Cada subgrupo representa un episodio donde ocurre una transformación; identificando el fenómeno que lo produce y la transformación que produce en el personaje y presentarlo frente a sus compañeras.

CIERRE: Reconoce las transformaciones que sufren los personajes e identifica los fenómenos que las producen, lo representa y lo define con sus propias palabras.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 12: Superestructura -Estado final

OBJETIVO: Identificar cuál es la transformación de los personajes principales al final del cuento

COSIGNA: Vamos a marcar en el cuento cada una de las transformaciones de los personajes principales que encontremos.

ACTIVIDAD:

- ✓ Después de marcar las diferentes transformaciones, y definir el fenómeno que las provocó, socializarlas.
- ✓ Analizar cómo quedó el personaje al finalizar el cuento, con respecto a su inicio.
- ✓ Identificar qué tenía o qué le hacía falta a los personajes al inicio del cuento y cómo terminaron al final del cuento.
- ✓ Consignar en su cuaderno que significa la fase de transformación en el cuento y dar ejemplos.
- ✓ Dramatizar cómo iniciaron los personajes en la historia y la transformación del personaje al final de la historia, para establecer qué tenía o qué le hacía falta al inicio y si lo consiguió al final de la historia o no.

CIERRE: Representa la transformación de los personajes principales al final del cuento. Hace la comparación de cómo iniciaron los personajes principales y cómo finalizaron.

FASE 3- CIERRE

SESIÓN 13: LA AMISTAD

OBJETIVO: Hacer una reflexión crítica e intertextual sobre la amistad.

CONSIGNA: Vamos a hacer la re narración del cuento “Mi día de suerte”

ACTIVIDAD: Se divide el grupo en dos partes, (grupo 1 y grupo 2); Cada grupo es representado por una estudiante, la niña del grupo 1 empieza a hacer la re narración del cuento. A medida que se va narrando la historia; la niña del grupo 2; deberá alzar la mano en el momento que encuentre en la narración momentos que indiquen amistad o su antivalor- (enemistad). Las demás integrantes deberán apoyar a sus compañeras complementando sus intervenciones e igualmente reflexionando sobre las acciones realizadas por los personajes del cuento.

CIERRE: Escribir y dibujar en tu cuaderno en que momentos practicas el valor de la amistad con tus compañeras de clase.

FASE 3- CIERRE

SESIÓN 14: PREPARACIÓN DE LA DRAMATIZACIÓN

OBJETIVO: Preparar la dramatización, la cual será el producto final de la Secuencia Didáctica.

CONSIGNA: Con los elementos que ya hemos manejado, vamos a ensayar la dramatización, que se ha preparado a lo largo de las sesiones.

ACTIVIDADES:

- ✓ Por subgrupos ensayan la dramatización del cuento “Mi día de suerte” resaltando, todo lo aprendido en las sesiones anteriores como: la estructura ternaria, los planos de la narración, del relato y la historia, recordando que este es el producto final de la secuencia Didáctica, y que será presentado al grupo 3B de la institución.

CIERRE: Prepara una dramatización, la cual será el producto final de la Secuencia

FASE 3. CIERRE

SESIÓN 15: DRAMATIZACIÓN

OBJETIVO: Presentar una dramatización sobre el cuento Mi día de suerte de Keiko Kasza, a las estudiantes del grado 3°B de la I.E, como evidencia de la comprensión lectora del cuento.

CONSIGNA: Estudiantes, ha llegado el momento de poner en práctica lo aprendido, a lo largo de estas actividades que realizamos sobre el cuento Mi día de suerte de Keiko Kasza.

ACTIVIDAD:

- ✓ Representación del cuento Mi día de suerte de Keiko Kasza a través de la dramatización, para el grupo 3° B y 3°C destacando en él, aspectos, acciones y palabras claves, que se deben tener en cuenta para tener una buena amistad.

CIERRE: La evaluación de esta dramatización, será llevada a cabo por las estudiantes del grado 3°B y 3°C a través de una rejilla elaborada por las profesoras, donde se destaquen los elementos más importantes de la narración.

FASE 3- CIERRE.

SESIÓN 16: Evaluación de la Secuencia Didáctica

OBJETIVO: Evaluar la Secuencia Didáctica con los aprendizajes alcanzados por las estudiantes.

CONSIGNA: Ahora vamos a evaluar los conocimientos adquiridos por ustedes a partir de las actividades que desarrollamos sobre el cuento Mi día de suerte de Keiko Kasza.

ACTIVIDAD:

- ✓ Se organiza el salón de clase en círculo, para que cada estudiante reflexione sobre los aprendizajes obtenidos, durante las actividades. Luego consignarán en la rejilla de evaluación cuales fueron sus aprendizajes, cómo lo consiguieron, cuáles fueron sus compromisos y qué es lo que más recuerdan.

Apéndice F.

No te rías, Pepe (Keiko Kasza)

Mamá zarigüeya amaba a su hijo pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo. Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender.

- Pepe - dijo mamá zarigüeya -. Debes aprender a hacerte el muerto.

- ¿Por qué? - preguntó Pepe.

- Porque nosotros, las zarigüeyas, nos defendemos de los enemigos haciéndonos los muertos - le explicó mamá zarigüeya -. Cuando aprendas este truco, te prepararé el postre preferido de las zarigüeyas, ¡torta de insectos!.

Empezaron a practicar.

- No te rías, Pepe - le advirtió mamá zarigüeya.

- No te preocupes, mamá - respondió Pepe.

Pepe se hizo el muerto y su mamá lo olfateó, como si fuera un zorro hambriento.

Snif, snif, snif.

Pepe se ríó tanto que le dolió el estómago.

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -. ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!.

Pepe practicó hacerse el muerto otra vez. Ahora su mamá lo hurgó, como si fuera un coyote malvado.

Tuc, tuc, tuc.

Pepe se rió tanto que gritó para que su mamá parara.

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -.

¡Las zarigüeyas muertas no gritan!

Pepe practicó hacerse el muerto una vez más. Ahora su mamá lo sacudió, como si fuera un temible gato montés.

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

Pepe se rió tan fuerte que, con el movimiento, se soltó y cayó al suelo.

- ¿Ahora sí puedo comer un poco de torta, mamá? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -. ¡Las zarigüeyas muertas no se mueven!

La mamá de Pepe estaba preocupada por su risa, pero a sus amigos les encantaba. Les gustaba mirar a Pepe hacerse el muerto porque los hacía reír también.

- Pero, Pepe - susp

iró mamá zarigüeya -, ¿qué vas a hacer cuando enfrentes un verdadero peligro?

Un día mamá zarigüeya llevó a Pepe a practicar afuera.

- Esta vez - le dijo -, seré un viejo oso gruñón. Debes hacerte el muerto cuando yo gruña, ¿entiendes?

- Muy fácil, mamá - dijo Pepe.

Pero justo cuando mamá zarigüeya iba a gruñir...

... un verdadero viejo oso gruñón salió del boque y dio el gruñido más feroz que Pepe jamás hubiera escuchado.

De inmediato, Pepe y su mamá cayeron al suelo y se hicieron los muertos.

El viejo oso gruñón olfateó a Pepe.

Snif, snif, snif.

El viejo oso gruñón le hurgó la panza a Pepe.

Tuc, tuc, tuc.

Finalmente, el viejo oso gruñón sacudió a Pepe hacia arriba y hacia abajo.

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

Pepe no se rió. Pepe no gritó. Pepe no se movió.

Por primera vez se hizo el muerto perfectamente. Mamá zarigüeya estaba muy orgullosa de él.

Pero el viejo oso gruñón no se fue. Se sentó y esperó.

De repente, el oso empezó a llorar.

- Esto es terrible - se lamentó -. Siempre soy tan gruñón que pensé que si alguien podía hacerme reír era el pequeño Pepe zarigüeya. ¡Pero cuando lo encuentro, el pobre Pepe cae muerto frente a mis ojos!

¡Oh, esto es horrible!

Pepe se tranquilizó al oír la historia del oso.

Hasta comenzó a sentir compasión por el oso que sollozaba.

- Señor Oso - dijo -, no estoy muerto. Sólo me estoy haciendo el muerto.

El oso se espantó sorprendido.

- ¿Haciéndote el muerto? - exclamó -. ¡Caramba!

¡Eres muy bueno para eso! Oh, por favor, Pepe - le regó -, enseñame a reír.

- Es fácil - dijo Pepe -. Hay muchas cosas divertidas, Señor Oso. Lo que acaba de pasar es divertido - y comenzó a reírse.

Pronto todos a su alrededor empezaron a reír también, incluso el viejo oso gruñón.

Al poco tiempo, los animales se estaban riendo tanto que todo el bosque temblaba.

- Oh, Pepe - dijo el oso a las carcajadas -, gracias por enseñarme a reír.

- Gracias, Señor Oso - respondió Pepe -, por enseñarme a hacerme el muerto.

- ¿Ahora sí puedo comer torta? - le preguntó Pepe a su mamá.

- Claro que sí - respondió mamá zarigüeya -. Vengan todos a comer una deliciosa torta de insectos.

- ¡Con saltamontes! - exclamó Pepe -, ¡Y escarabajos y cucarachas, también!.

Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse.

- ¿¿¿Torta de insectos??? ¡¡¡Cucarachas!!!

Uno por uno, cayeron al suelo...

... y se hicieron los muertos.

Apéndice G.

POS - TEST

Actividad: Lee el cuento “NO TE RÍAS PEPE” y luego responde a las siguientes preguntas marcando con **una x** a la respuesta que tu consideres correcta. Recuerda que debes marcar una sola opción, ya sea a, b o c.

1. ¿Quién escribió el cuento?

- a. Las profesoras
- b. Keiko Kasza
- c. Rafael Pombo

2. En el fragmento "**Pepe se hizo el muerto y su mamá lo olfateó, como si fuera un zorro hambriento**" las palabras resaltadas indican que el narrador:

- a. Está observando la escena y la describe
- b. El narrador sabe lo que piensa y siente la mamá de Pepe
- c. El narrador es el mismo Pepe, que expresa lo que siente

3. ¿Quién cuenta la historia?

- a. Keiko Kasza
- b. La mamá de Pepe
- c. Un narrador que no está dentro del cuento

4. ¿Cuál es la intención que tiene la autora del cuento cuando lo escribe?

- a. Que los niños y las niñas pasen un momento agradable al leerlo
- b. Que los niños y las niñas descubran el verdadero valor de tener una mamá
- c. Leerlo y analizarlo con la profesora en la clase

5. ¿Para quién está escrito el cuento?

- a. La profesora
- b. Papás
- c. Niños y niñas

6. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

- a. Pepe y el oso
- b. Pepe y su mamá
- c. El oso y los insectos

7. ¿Por qué la mamá Zarigüeya estaba tan interesada en enseñarle a Pepe a hacerse el muerto?

- a. Porque pensaba que se iba a morir de la risa.
- b. Porque así se defendería de los enemigos
- c. Porque Pepe siempre se reía.

8. ¿Para qué la mamá Zarigüeya, se llevó a Pepe fuera de la casa?

- a. Para que durmiera.
- b. Para enseñarle a hacerse el muerto.
- c. Para enseñarle a reír.

9. ¿Cómo se comportaba Pepe cuando la Mamá Zarigüeya le enseñaba a hacerse el dormido?

- a. Jugaba con los animales del bosque
- b. Seguía las instrucciones que le daba su madre
- c. La escuchaba, pero siempre se reía.

10. ¿Qué fue lo que aprendió Pepe al final de la historia?

- a. A comer torta de insectos
- b. A Hacerse el dormido
- c. A reír más fuerte

11. ¿Cómo inicia la historia?:

- a. Estaba Mamá Zarigüeya y Pepe, cuando...
- b. Un día Pepe y su madre salieron a caminar...
- c. Mamá Zarigüeya amaba a su hijo Pepe, pero siempre estaba riendo.

12. ¿Cuál era la preocupación que tenía Mamá Zarigüeya con Pepe?

- a. Que Pepe no sabía que el bosque estaba lleno de enemigos
- b. Que Pepe no sabía cómo protegerse de los enemigos
- c. Que Pepe era muy miedoso

13. ¿Cómo termina la historia?

- a. Pepe compartió la torta de insectos con los demás animales.
- b. Todos los animales que estaban cerca se hicieron los muertos.

c. El oso lloraba porque Pepe no lo hacía reír.

14. ¿Cuál es la intención de la autora al escribir el cuento?

- a. Aprender cómo se hacen las tortas de insectos.
- b. Mostrar la importancia de aprender trucos para defenderse.
- c. Conseguir que los niños vean la importancia de seguir los consejos de sus mamás.

15. ¿Por qué llega el texto al salón de clase?

- a. Porque se enseña a los niños a cuidar y proteger a los animales.
- b. Porque es una manera divertida y amena de aprender a comprender lo que se lee.
- c. Porque a la profesora le gustan las Zarigüeyas.

16. Quien cuenta la historia, en el párrafo que dice lo siguiente: “**Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse**”, ¿Qué era lo que el narrador quería lograr al decir esto?:

- a. Dar a conocer una situación importante de la historia.
- b. Dar por terminada la historia.
- c. Dar inicio a la historia.

17. Quien dice la frase: ¡Pero cuando lo encuentro, el pobre Pepe cae muerto frente a mis ojos!, es:

- a. El narrador que está contando el cuento.
- b. El oso gruñón.
- c. Los animales del bosque.

18. Pepe practicó lo que le había enseñado su madre cuando...

- a. se encontró con mamá Zarigüeya
- b. se encontró con los animales del bosque
- c. se encontró con el oso gruñón.

19. ¿Cómo reacciona Pepe cuando aparece el oso?

- a. Corre y llama a los otros animales.
- b. Engaña al oso y se hace el dormido.
- c. Se esconde entre los arbustos y se come la torta de insectos.

20. En qué sitio podemos encontrar información acerca de los personajes del cuento

- a. En un libro de cuentos
- b. En una revista
- c. En un libro sobre animales

21. En qué lugar se encontraba Pepe y su mamá Zarigüeya cuando inició la historia?

- a. En la granja
- b. En el bosque
- c. En el jardín

22. Después de leer el cuento; se puede determinar que desde que la mamá Zarigüeya y Pepe salieron a practicar para que Pepe aprendiera a hacerse el muerto, el tiempo que pudo transcurrir en esa escena pudo ser de:

- a. Un mes
- b. Un día
- c. Un año

Apéndice H.

Evaluación de producto final de la secuencia didáctica

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA DRAMATIZACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO MI DÍA DE SUERTE DE KEIKO KASZA				
Nombre: María José Velásquez			Grado: 3-B	
Fecha: 04 de abril de 2014				
CRITERIOS A EVALUAR		SI	NO	CALIFICACIÓN
1	En el cuento se observa el inicio, nudo y desenlace	X		CORRECTA
2	En el cuento se puede observar el tiempo en el que sucedieron las acciones	X		CORRECTA
3	El cuento posee personajes con características definidas	X		CORRECTA
4	El narrador del cuento es un personaje que participa en el cuento	X		INCORRECTA
5	El narrador cuenta la historia fuera de ella		X	INCORRECTA
6	En el Inicio del cuento se identifica claramente lo que posee o le hace falta al personaje y el contexto en el cual se llevará a cabo la historia	X		CORRECTA
7	En la Fuerza de Transformación o nudo se identifica claramente el fenómeno o agente que transforma al personaje o personajes	X		CORRECTA
8	En el Estado Final o desenlace se puede	X		CORRECTA

	observar claramente cuál es la transformación que sufrió el personaje o personajes			
9	En el cuento se puede observar el espacio o lugares donde sucedieron las acciones	X		CORRECTA
TOTAL		7	2	

En la evaluación que se hizo a los espectadores o narratorios (3°B y 3°C), se evidenció que hubo mayor confusión en las preguntas 4 y 5: la pregunta 4 indagaba si la narradora estaba dentro de la historia, 6 niñas de las 10 encuestadas mostraron confusión, el mismo resultado arrojó la pregunta 6 que indaga si al inicio de la historia identifica que tiene o que le falta al personaje. Esto significa que se debe seguir trabajando los temas que tienen que ver con el narratorio y la estructura del cuento.

La pregunta nueve fue la que tuvo menos margen de error, donde sólo 1 niña de 10 encuestadas contestó erradamente, de lo anterior se deduce que en la dramatización se observó claramente el espacio y lugar donde ocurrieron los hechos

Apéndice I.

Evaluación de la secuencia didáctica

Nombre y Apellidos: María José Carmona

Fecha: 03 y 07 de abril de 2014

ACTIVIDADES	APRENDIZAJES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
<p>1. Lo que logré hacer bien: “describir el cerdito y el zorro, mas o menos actuar en el cuento “Mi día de suerte” pero me digieron que muy bien, logré hacer bien inicio, nudo, final, también el tiempo y lugar”. [sic]</p> <p>2. Lo que me costó dificultad: “entender un poquito las explicaciones pero las entendí y aprender 1 2 3 persona”. [sic]</p> <p>3. Mis compromisos: “actuar bien la presentación del cerdito y hacer jusiosa, a hacer las tareas que nos pusieron y a escuchar y a hacer silencio”. [sic]</p>	<p>1. Lo que aprendí: “aprendí a tiempo y lugar. Y a que es un narrador escritor y narratario, sobre la amistad y sobre la enemistad”. [sic]</p> <p>2. Cómo lo aprendí: “la proferaaciendo un ejemplo. Escuchado, interés, a hacer jusiosa”.[sic]</p> <p>3. Lo que debo reforzar: “nada, nada nada nada”. [sic]</p> <p>4. Lo que más recuerdo: “tiempo y lugar, y 1 2 3 persona, el tiempo y el espacio, la amista y la enemistad, recuerdo cuadoactua el cuento mi día de suerte. [sic]</p>

Apéndice J.

Fotografías

