

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS-CUENTOS DE
TERROR EN ESTUDIANTES DE CICLO 3 EDUCACIÓN ESPECIAL PARA
ADULTOS

CARLOS ANDRÉS RODRÍGUEZ CARDONA
LEIDY JOHANNA OTALVARO GIRALDO

DIRECTOR:
JHON ALEJANDRO MARÍN PELAEZ
MAGISTER EN EDUCACION

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PEREIRA
2016

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS-CUENTOS DE
TERROR EN ESTUDIANTES DE CICLO 3 EDUCACIÓN ESPECIAL PARA
ADULTOS

CARLOS ANDRÉS RODRÍGUEZ CARDONA
LEIDY JOHANNA OTALVARO GIRALDO

Director
JHON ALEJANDRO MARÍN PELÁEZ
Magister en educación

Proyecto de grado para optar título de Licenciado en Español y Literatura

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PEREIRA
2016

Nota de aceptación

La investigación presentada por CARLOS ANDRÉS RODRÍGUEZ CARDONA y LEIDY JOHANNA OTALVARO GIRALDO, cumplen con los requisitos para optar al título de licenciados en español y literatura y, por lo tanto, fue aprobado por quien evaluó el trabajo.

Firma del director del proyecto

Firma del jurado

Pereira, junio de 2016

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado a Jehová Dios, ya que gracias a él, tengo una cantidad de bendiciones, y que más que la vida y que cada día pueda respirar. A mi madre que con paciencia y amor siempre ha estado a mi lado, mi hermana, mi heroína, quien ha sido mi motor y mi más grande orgullo y finalmente a mi bella esposa y a mis hijos, que me han regalado no solo la felicidad, sino gran parte del tiempo que debí compartir con ellos y sin embargo están hoy a mi lado compartiendo mis triunfos, a mis maestros que me motivaron a no desfallecer e intervinieron su sabiduría conmigo, especialmente al profesor Alejandro Marín, quien me hizo abordar este tren y ahora con orgullo llego a la siguiente estación gracias a su apoyo, mil gracias de corazón y que tengan una vida llena de bendiciones, amén.

Carlos Andrés Rodríguez Cardona

Dedico este trabajo de grado a mi familia en especial a mis padres por su apoyo incondicional y motivación constante, a mi hijo por permitirme sacrificar mi tiempo a su lado para continuar este proceso formativo, y a cada uno de los docentes que con sus enseñanzas y aprendizaje pude tener este logro académico.

Leidy Johanna Otalvaro Giraldo

AGRADECIMIENTOS

Nuestra mayor gratitud siempre será para con Dios y nuestra familia, sin ellos la vida no tendría el sentido y el valor que le profesamos, a la Universidad Tecnológica de Pereira, que siempre nos acogió y me permitió cursar con éxito la carrera profesional, hoy les retribuimos un poco con la presente investigación, la resultante de varios años de mucho esfuerzo y poco sueño. A nuestro estimado profesor Alejandro Marín y demás profesores(as), que hicieron su aporte en la materialización de este, uno de nuestros más grandes sueños, un gracias que no se desvanecerá con el tiempo, finalmente a todos a quienes hicieron posible esta exploración, Dios lo guarde.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es diseñar una secuencia didáctica que mejore significativamente los procesos de comprensión lectora en estudiantes de ciclo 3 (educación para adultos), implementando como estrategia de enseñanza y aprendizaje el modelo interactivo desde la perspectiva teórica de Isabel Solé. La secuencia didáctica permitirá fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes, los cuales estarán dispuestos gracias al encantamiento que brinda la narrativa de los cuentos, específicamente los de terror.

En esta propuesta investigativa se tiene gran estima a los conocimientos aportados por grandes pensadores como lo son: Lev Vygotsky con su teoría del lenguaje, María Cristina Martínez, la cual desde su experiencia aporta con estrategias de lectura y escritura, Ana Camps y su modelo de secuencia didáctica, Cortes y Bautista, que definen la narración, especialmente el cuento, Delia Lerner y su preocupación por la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, además de Edgar Allan Poe y Guy de Maupassant que brindan a esta investigación el dulce y mágico néctar del cual beberán los educandos que descubrirán el placer por la literatura.

Palabras claves: Secuencia didáctica, comprensión lectora, literatura, investigación, escuela, lectura, educando, docente.

ABSTRACT

The purpose of this research is to design a sequence didactic processes significantly improve reading comprehension in students Cycle 3 (adult education), implementing a strategy of interactive teaching and learning model from the theoretical perspective of Isabel Solé. The teaching sequence will strengthen the reading skills of students, which will be arranged through the enchantment that gives the narrative stories, specifically those of terror

In this research proposal it has great esteem for the knowledge provided by great thinkers such as Lev Vygotsky with his theory of language, Maria Cristina Martinez, which from its experience brings with strategies of reading and writing, Ana Camps and model teaching sequence, Cortes and Bautista, which define the narrative, especially the story, Delia Lerner and his concern for the teaching of reading and writing in school, in addition to Edgar Allan Poe and Guy de Maupassant that provide this investigation sweet and magical drink nectar which learners will discover the pleasure of literature.

Keywords: Teaching sequence, reading, literature, research, school, reading, student, teacher.

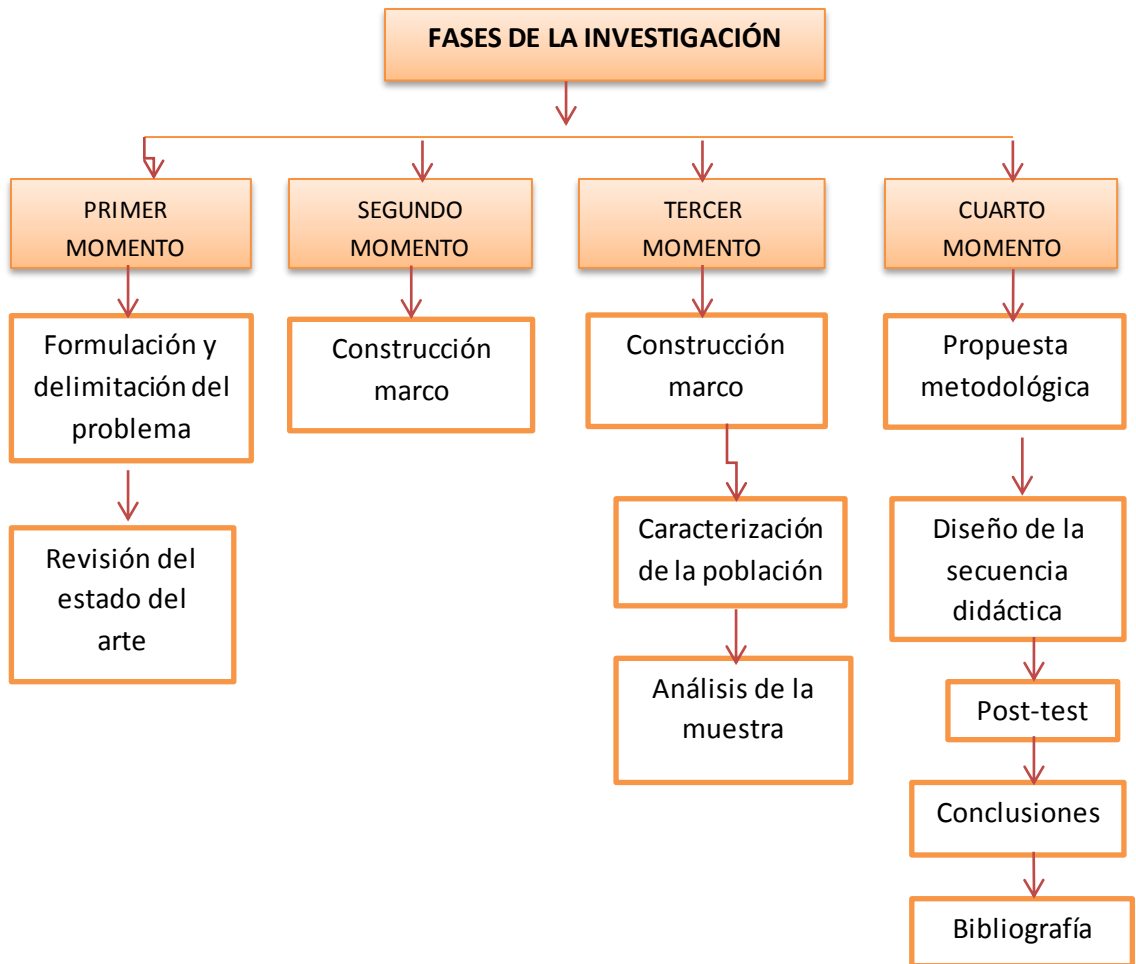
Contenido

Cuadro 1. Fases de la investigación.	10
PRESENTACIÓN.....	12
OBJETIVO GENERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
MARCO TEÓRICO	18
CIMENTANDO TEORÍAS PARA EL CAMBIO DEL PARADIGMA, DE LO HUMANO A LO INTERACTIVO.....	19
LENGUAJE.....	19
COMPRENSIÓN LECTORA.....	21
Modelos de comprensión lectora	23
Modelo constructivo-integrativo	24
El modelo discursivo-interactivo:.....	25
MODELO INTERACTIVO.....	27
Niveles de comprensión lectora.....	27
ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	29
TEXTO NARRATIVO	32
EL CUENTO	33
Plano del relato (historia básica o relato mínimo).....	34
Plano de la historia	36
Plano de la narración	39
CUENTO DE TERROR.....	41
Características del cuento de terror	42
LA SECUENCIA DIDÁCTICA	43
Preparación.....	44
Realización.....	44
Evaluación.....	45
MARCO METODOLÓGICO.....	46
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	46

Diseño investigativo	47
Secuencia didáctica	48
Cuadro 2. La secuencia didáctica, tomado de Secuencias didácticas para aprender a escribir, Camps (1994).....	49
Cuadro 3. Adecuación de la S.D a la propuesta investigativa.....	49
SECUENCIA DIDÁCTICA.....	50
Cuadro 4. Marco legal de la educación de adultos.....	59
VALORACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	59
RECAPITULANDO Y SUSTENTANDO LEGALMENTE UNA PRETENSIÓN INVESTIGATIVA	59
LINEAMIENTOS CURRICULARES.....	60
ESTANDARES BÁSICOS DEL LENGUAJE	64
NUEVAS CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA	64
BIBLIOGRAFÍA	69
WEBGRAFÍA	72
ANEXOS.....	74

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 1. Fases de la investigación.



El desarrollo de nuestra investigación para el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo, el cuento de terror en estudiantes de ciclo tres (educación para adultos) tendrá en cuenta las siguientes fases:

- **Identificación del problema de investigación:** A partir del diagnóstico inicial de la situación se plantea un interrogante que sustente la investigación, la oriente y le permita establecer conclusiones a dicho cuestionamiento.

- **Determinación del marco referencial:** Determinación de los antecedentes a nivel internacional, nacional y regional de la investigación; de marco teórico, del marco conceptual y del marco legal que soporten el trabajo a desarrollar.
- **Diseño metodológico:** selección del tipo de investigación población y muestra, métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos para el diagnóstico y evaluación de los estudiantes, fijando los elementos de la guía didáctica a través de la cual dar solución a la problemática encontrada.
- **Resultados de la investigación:** La recolección e interpretación de datos con la implementación de los instrumentos de origen a información que puede ser sistematizada y organizada en forma concluyente.
- **Presentación de resultados:** A través de un informe se consolidan y presentan los resultados de la investigación de la implementación de la propuesta de intervención determinado el nivel de logro del objetivo general y los específicos.

PRESENTACIÓN

Durante muchas décadas en el mundo, se consideró la lectura como una herramienta decodificadora de signos, en la cual se descifran letras, palabras y de allí oraciones; eventualmente el sujeto identificaría el significado del texto, pero solo después de varias lecturas del mismo. Hoy no basta con identificar el significado de un texto, se habla de la necesidad de desarrollar en los niños, jóvenes y adultos habilidades y estrategias de aprendizaje significativo, de lectura comprensiva; de una que sirve para la resolución de problemas, una lectura que oriente hacia el conocimiento resguardado y oculto para los ojos del inexperto, pero que se pone de manifiesto ante aquel que se alimenta en la mesa de los libros. La globalización y la tecnología han hecho de muchos planes educativos un esbozo obsoleto de las necesidades reales que presenta una carrera por ser el primero y el más fuerte; donde la tecnología demanda no solo sujetos capaces, sino también creadores e innovadores, los cuales puedan encontrar la solución al problema, una que no existe en los manuales.

En el ámbito académico se destaca el hecho del poco interés de la escuela por desarrollar en los estudiantes una cultura para la lectura, es evidente el desánimo manifestado por los educandos a la hora de abordar las lecturas propuestas por sus maestros, ya que según la percepción de los educandos se les enseña el leer por leer, para evaluar un conocimiento, dejando de lado sus gustos y sus preferencias. En muchos casos se presentan a los estudiantes lecturas complejas, tediosas y nada dispuestas para sus intereses, que poco o nada tienen que ver con sus necesidades reales. Siendo así: ¿cuál es el propósito o motivación del estudiante que lee por cumplir con las expectativas de alguien más?

Según estudios latinoamericanos a pesar de la diferencia entre países la visión holística que se obtuvo del resultado de pruebas internacionales (aplica para los países que han realizado pruebas criteriosales como las saber y saber-pro en Colombia) muestran el bajo rendimiento de la región en comprensión lectora. “Una

gran parte de los estudiantes de América Latina no alcanza el nivel de desempeño mínimo determinado para su grado. Estos resultados son coincidentes con, por ejemplo, lo defendido por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001), quien lo señalaba como unos de los puntos críticos para el desarrollo de la región”¹.

Los resultados en el escenario nacional no son alentadores, en cuanto a la medición que hacen las pruebas PISA, según la revista semana: de 44 países que aceptaron hacer el test optativo, Colombia quedó en el último puesto del informe, en el que no quedó nada bien Latinoamérica. Uruguay ocupó el puesto 42; Brasil, el 38, y Chile, el 36”. En cuanto al objetivo de esta evaluación es indagar si los niños y jóvenes (de los países participantes) están interiorizando la destreza necesaria para determinar situaciones inciertas de nuestra época. Sin embargo, según los resultados de la OCDE, los jóvenes colombianos en promedio “saben de precios de muebles y comprar los más baratos”,² pero se quedan cortos a la hora de hacer una reparación tecnológica como si lo harían los estudiantes de Singapur y Corea del Sur, los mejores calificados, seguidos por los de Japón y China.

Ahora bien, para Lerner (2001)³ la escuela debeservir como vehículo potencializador del conocimiento, en la cual aprender a leer y escribir es prioridad, sin embargo, la mayoría de las prácticas de enseñanza en la escuela están destinadas a leer con el pretexto solo de hacerlo (leer por leer) dejando de lado los propósitos reales, su finalidad y utilidad para la vida en sociedad. Lo anterior ocasiona un aprendizaje sin piso, un uso poco atractivo para el estudiante que deja de lado los libros para sumergirse en la onda de las redes sociales. La parcelación del conocimiento delimita poco tiempo para el desarrollo de las

¹Revista UNESCO en línea. “Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” pág. 20 F. Javier Murillo. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>

² Revista SEMANA en línea. “Colombia, en el último lugar de las pruebas de educación”. Abril 01 de 2014. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-en-el-ultimo-lugar-de-las-pruebas-pisa/382250-3>

³ Lerner, Delia: Leer en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. (Editorial Fondo de la Cultura Económica, México, 2001, pág. 29)

actividades por proyectos, dejando al maestro propuestas inconclusas y saberes entorpecidos por un nuevo tema el cual no secuencializa con el anterior.

En la escuela se pretende controlarlo todo, se lee solo en el marco de la evaluación y allí el maestro determina si comprendió o no, si su fluidez es buena, si sabe usar correcta o incorrectamente la acentuación, el docente propone a sus estudiantes lecturas en voz alta y de esta manera poder calificar, quedando de lado las preferencias y la individualidad de los educandos; los cuales terminan por decepcionarse de la lectura. Se debe leer con propósitos desde el buscar la información necesaria para resolver un problema, hasta adentrarse en el mundo creado por un escritor⁴, se enseña a los estudiantes en la escuela algo totalmente distinto a lo que realmente se van a enfrentar después de la vida en la escuela. Estas problemáticas no son actuales, son el resultado de una educación que sobreestima la repetición y la memoria, dejando de lado el aprendizaje significativo, que obvió necesidades, gustos y preferencias. Por lo cual se han desarrollado esta y otras investigaciones que buscan cambiar el paradigma de una educación tradicionalista.

Por esta razón el proceso educativo cumple un rol fundamental en la formación de los sujetos que necesitan ser instruidos en materias que lo dispongan, no solamente al reconocimiento de su ser personal, sino que además este emprendimiento adquirido en los años de escolaridad, sea una extensión en la contribución para la transformación de una sociedad. Se estima que estos acontecimientos son legítimamente enriquecedores cuando en ellos prima significativamente la esencia de educar, del educador y de los educandos. Como sugiere Martínez (2002)⁵“Enseñar a pensar podría ser el criterio fundamental de la calidad de la educación, y permitir a los estudiantes el acceso a los principios de

⁴Lerner, Delia: Leer en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. (Editorial Fondo de la Cultura Económica, México, 2001, pág. 50

⁵Martínez, María Cristina. “Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres”, Editorial cátedra Unesco, Cali 2002. Disponible en: <http://www.slideshare.net/kichoblanco/estrategias-lectura-escritura>

análisis y de apropiación del conocimiento es el mayor don que la educación puede ofrecer”.

Debido a lo anterior se ha generado una preocupación en el déficit del proceso de comprensión lectora en la educación para adultos, y por esto se pretende implementar una estrategia que contribuya a potencializar y dinamizar los procesos que están involucrados en estos, con la finalidad de que esta realidad pueda verse transformada paulatinamente en los aprendizajes de los educandos. Fomentar estos factores descritos puede ser una labor ardua que demanda la exigencia pertinente y el compromiso de las autoridades responsables de administrar y suministrar las directrices educativas que se requieran en el país. Se trata de acciones concretas que apunten a un esfuerzo transversal capaz de generar nuevas políticas educacionales que contengan planes y programas que consideren las diversas variables y se puedan estar presentando en cada lugar donde se imparta algún tipo formación académica. Para ello la escuela está en la obligación de replantear su currículo, pensando en las necesidades reales de sus estudiantes, los cuales se enfrentaran a una sociedad de consumo, donde solo se destacará aquel que consiga el conocimiento y las habilidades para; proponer, innovar y anticipar las novedades que trae consigo una sociedad en cambio constante.

Además, se considera pertinente el hecho de fortalecer la creación y contribución de estrategias didácticas que logren integrarse a una propuesta metodológica que a su vez permita a los estudiantes de educación especial para adultos mejorar su aproximación y comprensión lectora confrontando el significado del texto con sus saberes y experiencias, para luego emitir un juicio valorativo que exprese sus opiniones personales de lo que se lee, recreando así su visión de mundo. Para tal fin se plantea esta investigación; en la cual se llevara a cabo la implementación de una secuencia didáctica, que permita fortalecer la importancia de una nueva lectura en las aulas, se concibe la literatura como la materia prima de esta investigación. Que motivador será entonces para los estudiantes descubrir en los

libros un mundo lleno de posibilidades, puntos de vista e historias con las cuales se sientan identificados, muchas de ellas se les parecerá mucho a su propia realidad. Entre estas nuevas lecturas se abordará el cuento de terror, cuyas características afianzarán los lazos con este mundo imaginario; posteriormente se implementaran estrategias que fortalezcan la comprensión lectora de esos mismos textos, para que cada educando pueda expresarse e interpretar lo plasmado desde su propia visión y criterio.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos de terror en estudiantes de ciclo 3 educación especial para adultos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir acerca de las principales problemáticas en la enseñanza de la comprensión textual en la escuela.
- Diseñar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos (cuento de terror) en los estudiantes de ciclo 3.
- Valorar y sustentar a través de los documentos legales del MEN, la secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos en estudiantes de educación especial para adultos.

MARCO TEÓRICO

El propósito de esta propuesta investigativa se centra en el diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos de terror en estudiantes de ciclo 3 educación especial para adultos; cuyo marco teórico sustentará los conceptos propuestos por diversos autores:

Vygotsky (1987) sentara entonces la base teórica, para lo cual se explorará su definición de “Pensamiento y Lenguaje”. Por ser la escritura una tecnología aplicada a este último, Martínez (2002) y su texto de comprensión lectora, ya que leer y comprender son dos cosas distintas, Solé (1996) desde el modelo interactivo, el cual explora un derrotero hacia una lectura significativa, la narración y los postulados de Cortés y Bautista (1998) será la excusa que motive en el educando un anhelo y una necesidad por sumergirse en la lectura, para lo cual se distinguió el cuento caracterizado por Cortázar (1970) específicamente el cuento de terror y las premisas de Burke (1987) y Poe (1975), ya que este tipo de cuentos presionan los resortes anímicos de los lectores, le dará un propósito a la lectura. Finalmente la secuencia didáctica con Camps facilitará el abordaje práctico, conceptual y evaluativo de la serie de actividades propuesta no individualmente sino como un todo. Se abordarán las principales problemáticas en la enseñanza de la lectura comprensiva, para lo cual se estima conveniente el texto narrativo específicamente el cuento de terror, presentándose como una propuesta novedosa que motivará a los estudiantes a cambiar un poco los esquemas tradicionalista que se han instalado en la escuela hasta la actualidad.

Estos autores que han hecho aportes significativos a través del tiempo en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, conceptos que se presuponen actualizados y pertinentes para la realización de la presente investigación. A continuación se relacionarán los autores y sus teorías las cuales se integrarán a los objetivos abordados en esta exploración:

CIMENTANDO TEORÍAS PARA EL CAMBIO DEL PARADIGMA, DE LO HUMANO A LO INTERACTIVO

LENGUAJE

Para el desarrollo conceptual de esta investigación es necesario referirse a lo planteado por Vygotsky (1987), ya que define al lenguaje, el cual a su vez sienta las bases para erigir esta propuesta investigativa. "Pensamiento y lenguaje"⁶, el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado de una cesión de conciencia. Así, lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas con orígenes distintos y que a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en el que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica la acción. En definitiva, el pensamiento no está subordinado al lenguaje, está influido.

Vygotsky (1987)⁷ en su teoría indica que las palabras forman un sistema de signos al que llamamos lenguaje, el cual no se puede concebir como estático y universal, ya que este es cambiante, dinámico y flexible. El lenguaje puede considerarse como una herramienta de reconstrucción del pensamiento. Precisamente uno de los planteamientos centrales de la obra de este teórico fue presentar la función mediadora del lenguaje como signo en la conducta humana (Siguán, 1987)⁸.

⁶ Lev Semiónovich Vygotsky. "Pensamiento y lenguaje". Rusia 1934. Citado por: Obras Escogidas Tomo II, Taringa.net. Disponible en:

<file:///C:/Users/type/Desktop/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-2.pdf>

⁷ Vygotsky, L. (1987) Lenguaje y pensamiento. Buenos Aires: La Pleiade. Pág. 3

⁸ Siguán, M. (1987) Actividades de Lev S. Vygotsky. Barcelona: Editorial Anthropos. Pág.10

Así, el lenguaje oral es adquirido por todos los individuos que pertenecen a una cultura, en primer lugar, porque los seres humanos estamos biológicamente preparados para ello, y en segundo lugar, porque el habla se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social. Sin embargo, no sucede lo mismo con el aprendizaje de la lengua escrita, pues para ello es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación. Obviamente, no todos los miembros de una sociedad adquieren el dominio del lenguaje escrito y por eso, la alfabetización de sus miembros representa una meta para las sociedades alfabetizadas. La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. Vigotsky(1987)⁹Determina al lenguaje como el transmisor del conocimiento, para lo cual existe la oralidad, los medios tecnológicos y los libros, por lo tanto es necesario tener hombres y mujeres intelectualmente capacitados en decodificar el conocimiento impreso en estos medios y codificarlos acertadamente para su posterior transmisión a nuevas generaciones

Los procesos de alfabetización, como se entienden en la actualidad, van más allá de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura y se extienden a la capacidad para interpretar el mundo y la propia vida, y al desarrollo de competencias básicas para desenvolverse efectivamente en la cotidianidad. Adicionalmente se busca promover la adquisición de habilidades para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión.

La educación para adultos (decreto 3011 de 1997)¹⁰ debe estar contextualizada, debe proyectar al estudiante en su comunidad, debe estar en conexión con procesos de formación para el trabajo, la producción y la participación, debe ser un puente a la vida y un motor de cambio social; teniendo como objetivo primordial mejorar las condiciones de la vida de las personas que, por algún motivo, no han

⁹ Ibíd. pág. 13

¹⁰ Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997, disponible en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523_Destacado.pdf

tenido acceso al sistema educativo. Se busca su inclusión en la vida económica, política y social, y el fortalecimiento de su desarrollo personal y comunitario.

Es de esta manera entonces como Vigotsky sirve de base en la preparación de esta apuesta investigativa con su definición de lenguaje, oralidad y escritura. Se da por entendido que el analfabetismo es el enemigo común de las sociedades humanas, por lo cual se ha focalizado la atención en la educación especial para adultos y sus procesos de comprensión lectora, proponiendo herramientas educativas que propicien aprendizajes significativos en una población que no se ha tenido muy en cuenta en Colombia.

COMPRENSIÓN LECTORA

Cuando se habla de comprensión lectora Walqui y Galdames (1999)¹¹, concuerdan en que ésta puede entenderse como la búsqueda de significado del texto que se lee, lo que implica una interacción entre el texto y el lector, es decir, un intercambio de experiencias del lector con la nueva información que el texto le puede proporcionar, justamente porque la búsqueda del significado durante la lectura tiene que ser activa.

En la comprensión lectora, según Martínez (1991)¹² se pueden identificar dos orientaciones principales: la que se sitúa desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo, y la que se sitúa desde la perspectiva del texto y su organización estructural.

Desde la perspectiva del lector, se considera que las relaciones y conceptualizaciones que realiza sobre un texto desempeñan un papel importante en la comprensión y asimilación de los conocimientos, de igual forma adquieren

¹¹Walqui, Aida y Viviana Galdames, 1999. Enseñanza del castellano como segunda lengua. La Paz: Terra Nova. Pág 7.

¹² MARTINEZ, María Cristina. Los procesos de la lectura y la escritura propuestade interacción pedagógica. Editorial universidad del valle, 1991. Pág 85.

significado las experiencias que el lector ha tenido y que son referentes o hacen alusión al texto que se va a desarrollar.

Desde la perspectiva del texto, las diferentes características que se le dan al texto así como su forma, sentido, gramática y léxico, influyen notablemente en la representación y comprensión de los conceptos, en efecto, la estructura, organización y secuenciación de las ideas y párrafos, genera o detiene en cierto grado el nivel de comprensión crítica y analítica que puede hacer un lector acerca de un texto.

Como ya se ha indicado en los párrafos anteriores, la lectura está estrechamente ligada a la comprensión y a los significados de los textos, por lo tanto Solé (1994)¹³ afirma que la lectura implica la comprensión y no puede haber una lectura sin que ésta sea comprendida, el verbo 'leer' implica claramente comprensión.

Desde algunas posturas, como las que se encuentran en los Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998)¹⁴, se plantea que comprender un texto a profundidad requiere del abordaje del mismo a partir de tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.

La lectura a nivel literal se constituye en la primera clave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. La comprensión en este nivel se puede evidenciar con preguntas literales sobre el tema leído, cuyas respuestas aparecen explícitamente en el texto.

La lectura en el nivel inferencial: se caracteriza por aclarar las ideas y la comprensión de lo leído, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor, al deducir e inferir ideas o informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto.

¹³ Solé, Isabel (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao. Pág. 21

¹⁴ Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998) disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

La lectura en el nivel crítico: está determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia” (1992); es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). Para llegar a este nivel, es necesario efectuar una lectura reflexiva, reposada. Es una lectura más lenta, pues, se puede volver una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos y obtener una mejor comprensión.

Modelos de comprensión lectora

Así como existen diversas concepciones de la lectura, se han desarrollado también diferentes modelos de la comprensión lectora, que intentan explicar, la forma como el lector conecta los significados que descubre dentro del texto y como en su mente los va relacionando o configurando en un esquema mental, además, dichos modelos hacen alusión a los factores que, según ellos, influyen en el proceso comprensivo y las estrategias que deberían considerarse para tener éxito en el proceso. En ese orden de ideas, Martínez (2004)¹⁵ explica algunos de estos modelos, los cuales se presentan a continuación:

Modelo ascendente: para esta perspectiva el lector empieza por procesar los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto: identificación y combinación de letras, reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar palabras, y frases. Aquí el proceso se da de forma ascendente, secuencial y jerárquica. Para este modelo el lector puede comprender un texto cuando puede descodificarlo en su totalidad. En este sentido el proceso lineal va del texto al lector.

Modelo descendente: en este modelo el lector hace uso de sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Así que el movimiento va desde el lector al texto. El lector

¹⁵MARTINEZ, MARÍA CRISTINA. Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres. Universidad del valle 2004.p. 54

genera expectativas, formula hipótesis que después contrasta, confirma o rechaza, es él quien crea el significado del texto, hace uso de sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Así que el movimiento va desde el lector al texto.

En vista de que los modelos anteriores (ascendente y descendente), en palabras de Martínez, dejaban por fuera aspectos relevantes para la comprensión de los procesos implicados en la lectura, se propuso el modelo constructivo integrativo, el cual sintetiza los dos modelos anteriores.

Modelo constructivo-integrativo

Kintsch y Van Dijk (citados por Martínez, 2004)¹⁶, proponen que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto aquél puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura.

La Microestructura: es un conjunto de proposiciones del texto, donde cada una de ellas está formada por un predicado y uno o más argumentos que se conectan entre sí, mediante la reiteración de argumentos entre una proposición y la siguiente; es el nivel base del texto concreto que se refiere a la relación de coherencia y cohesión que se establece entre las unidades que forman un texto. Se puede decir que la microestructura es una construcción de proposiciones relacionadas entre sí mediante una jerarquía de importancia para el sujeto. Esta congruencia local, es la condición básica para que el lector pueda proceder a la elaboración de la macroestructura.

La Macroestructura: es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural que esencialmente representa semánticamente el asunto, la

¹⁶ MARTINEZ, MARÍA CRISTINA. Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres. Universidad del valle 2004. Pág 15.

situación/ evento que el texto ha construido en su interior. Más específicamente, es una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto.

La Superestructura: es un tercer tipo de estructura, relacionada con la macroestructura, es la llamada "superestructura esquemática" o "estructura de alto nivel", que corresponde a la relación más general que se puede encontrar entre las ideas del texto. Es así como la Superestructura se refiere a la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma del texto.

En este sentido, estos niveles de procesamiento le permiten al lector tanto la producción como la comprensión de un texto, poniendo en relación sus conocimientos y experiencias personales, con la estructura del texto, de ahí la importancia que los textos sean significativos para el lector, permitiendo el desarrollo de los procesos involucrados.

El modelo discursivo-interactivo:

Martínez resalta que en el modelo interactivo de Kinstch y Van Dijk, se introducen en el proceso de comprensión los conocimientos previos y los esquemas textuales en general, pero que este modelo no explica cómo el lector procesa otros tipos de información que el texto configura como, por ejemplo, el propósito del autor (función pragmática), dado que éste no da cuenta del procesamiento del texto en otros niveles como son: el retórico, pragmático y situacional. Por lo tanto el papel del sujeto lector es más bien pasivo o no controlado y la calidad del procesamiento dependerá más de la naturaleza estructural de los datos, es decir, del texto.

Es así como la propuesta en el modelo discursivo-interactivo reactiva la hipótesis sobre el papel activo del lenguaje en el proceso de pensamiento e insiste en dar una mirada hacia el concepto de lenguaje como acción en el contexto social, es

decir el lenguaje como comunicación discursiva. Además, la autora insiste en la necesidad de establecer una relación entre Teoría del Discurso y Teoría del Aprendizaje, por lo tanto:

Hay dos aspectos que intervienen en este modelo: uno de carácter teórico sobre el papel del discurso en la construcción de los esquemas cognitivos y otro de carácter aplicado en el que se prolonga el modelo hacia una práctica pedagógica que insiste en el procesamiento activo y significativo de los niveles del discurso, para incidir en cambios en los esquemas previos sobre los textos y desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitan el acceso al aprendizaje a partir de los textos¹⁷.

Se destaca en esta propuesta interactiva el trabajo en grupo (en clase especialmente) para un aprendizaje cooperativo en el aula que beneficie la manera de procesar la información, convirtiéndose esta en una práctica pedagógica interactiva que posibilite la autoevaluación y la crítica constructiva, permitiendo al estudiante una evaluación de su producción lectora o escritora con mayores criterios.

Finalmente, luego del recorrido por las distintas propuestas modélicas para la comprensión de lectura, es fundamental hacer énfasis que el sustento teórico de nuestra investigación para la comprensión de textos narrativos, se ubica en el modelo interactivo y desde el enfoque comunicativo (el cual se explicará más adelante), además de la propuesta teórica de Bautista y Cortés (1999)¹⁸, quienes consideran que ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, poder conocerlos, describirlos y explorarlos.

¹⁷MARTINEZ, MARÍA CRISTINA. Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres. Universidad del valle 2004. p. 38-39

¹⁸ Cortés, J. y Bautista, A. (1998). Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario. Valle: Escuela de estudios literarios. Universidad del Valle.

MODELO INTERACTIVO

El modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, “al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto” Solé (1996)¹⁹. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y su globalidad. Así, en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, así pueda predecir, verificar y construir una interpretación y a su vez situar la importancia del texto y la importancia de poder manipularlo con habilidad en el lugar que a nuestro juicio le corresponde.

Niveles de comprensión lectora

Se define los niveles de comprensión lectora, como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de lectura es necesario mencionar los siguientes niveles:

- A. Nivel Literal o comprensivo:** reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc.

¹⁹Isabel Solé. Estrategias de lectura. Ed. Graó 1996. Disponible en: <http://www.slideshare.net/YEDIDDIDEY/estrategias-de-lectura-sol-i>

B. Nivel Inferencial: se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

C. Nivel Criterial: en este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. Los juicios que se realizan en este nivel toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser: a) de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; b) de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; c) de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo y d) de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

D. Nivelpreciativo: Incluye a) respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio; b) identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía; c) reacciones hacia el uso del lenguaje del autor; d) símiles y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

E. Nivel Creador: hace referencia a cualquier actividad que surja relacionada con el texto, como: transformar un texto dramático en humorístico, agregar

un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

Estos niveles permiten evaluar la comprensión lectora en distintas escalas de complejidad y por otro lado clasificar las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en la lectura. Las estrategias de comprensión de la lectura son, en síntesis, una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información. Kintsch y Van Dijk (1978)²⁰ afirman que las estrategias permiten al lector seleccionar adecuadamente la información que entra en la memoria de trabajo, el éxito del proceso de comprensión depende de las estrategias de selección usadas para determinar cuáles proposiciones serán transferidas a la memoria a largo plazo.

Solé (1994)²¹ establece varias estrategias de acuerdo a las etapas o subprocesos que plantea como un eje central de su teoría de esta forma:

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Para Solé, citado por Serrano y otros (2002)²², las estrategias son acciones que pueden ser realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Es decir, esto permitirá al lector construir sentido del texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. Existen varios tipos de estrategias que deben

²⁰Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volumen 85, Nº 5, pp. 363 – 394.

²¹SOLE, ISABEL (1994). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao.

²² Serrano, S y otros (2002). Formación de lectores y escritores autónomos: orientaciones didácticas. Mérida, Venezuela: posgrado de lectura y escritura: Universidad de los Andes y Fe y alegría. Ex libris. Pág .65

ser aplicadas durante la lectura para construir significados: López, citado por Serrano y otros, organiza las estrategias de lectura en estrategias de prelectura, de lectura y después de la lectura, y expresa que no se trata de utilizar todas en cada situación de lectura. Su uso va a depender del propósito, del tipo de texto y de las necesidades específicas de los estudiantes. Algunas estrategias recomendadas son:

A. Estrategias de prelectura: son las que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, es decir, activan los conocimientos y experiencias previas pertinentes y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje.

Elaborar Predicciones, consiste en adelantarse a las ideas del autor aun sin haber leído el texto para anticipar lo que viene, es decir, anticipar eventos sucesos o situaciones, acciones de personajes que pueden ocurrir más adelante en el texto. Solé²³, postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del mismo, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Para Smith, citado por Serrano y otros (pág.66)²⁴, la predicción consiste en descartar alternativas improbables, mediante la formulación de preguntas con las cuales comprendemos. Se puede decir, que una vez presentado el texto y la actividad de lectura a realizar de manera sugestiva e interesante, el profesor podría solicitar que los estudiantes lean el título y a partir de él piensen (anticipen) sobre qué tratará el texto, qué ideas abordará el autor y cuál es su propósito.

Elaboración de Mapas o Redes Semánticas, comprende la lluvia de ideas la cual consiste en anunciar el tema y pedirles que hagan una lista de todas las palabras relacionadas con el mismo. De igual manera, trata la categorización donde se les solicita que junten las palabras en distintos grupos, cada cual debe buscar aquella

²³ Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, pág. 121

²⁴ Ibid., pág 66.

característica que le permite formar categorías. Sugiriéndoles formar u organizar gráficamente las categorías en redes o mapas de conceptos. Luego se procede hacer una lectura rápida de un vistazo y a contrastar lo realizado con la información aportada por el autor. Durante la discusión, es importante que el docente esté atento a los comentarios y preguntas que los estudiantes formulen. Esta tarea puede arrojar información clave sobre las experiencias y esquemas que los estudiantes manejen sobre el tema, también revela los vacíos conceptuales o la poca información que estos poseen. A partir de esta información el docente reorientará la planificación de las estrategias y situaciones de aprendizaje, sobre todo, cuando se trata de utilizar la lectura como herramienta para el aprendizaje de las áreas de contenidos.

B. Estrategias durante la lectura: estas permiten la confrontación de los esquemas con las ideas del texto. Su propósito es permitir en el estudiante la asociación de lo que dice el texto con lo que ya sabe, integrar en un todo coherente la información y recapitulación de las informaciones antes vistas. Toda lectura plena constituye un diálogo activo de carácter implícito con el texto. Por tanto, es muy útil pedir a ellos que mientras conversen con el texto, expresen en voz alta o por escrito las ideas, reflexiones, comentarios que van surgiendo a medida que avanza en la lectura, que manifiesten las asociaciones e imágenes que evocan o vienen a su mente, así como sus predicciones, dudas e inquietudes. Algunas estrategias dentro de la lectura son el diálogo con el texto, formulación de preguntas y respuestas sobre el contenido, predicción, validación de la información y construcción de inferencias.

C. Estrategias después de la lectura: Estas se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. A su vez se puede decir que son variantes que se consiguen gracias a la interacción entre los

conocimientos previos y las características del texto. Las estrategias después de la lectura, ocurren cuando ha finalizado la misma. En este proceso de enseñanza es fundamental que el docente proponga situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes puedan aplicar estrategias tales como el recuento, el resumen, el esquema o la elaboración de conclusiones.

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, regulada y competente en función de la meta y las características del material textual²⁵. Así, las estrategias hacen referencia habilidades bajo consideración dirigidas a una meta (Bereiter y Scardamalia, 1989; Paris y Paris, 2007; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, y Paris, 2007)²⁶. Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. En este trabajo desarrollamos las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias meta cognitivas para la meta comprensión, ambas necesarias en el lector estratégico²⁷.

TEXTO NARRATIVO

Bruner²⁸ define la narración, como modo de construir la experiencia, de construir la realidad, dando cuenta de la causalidad de las experiencias. Para él la narrativa está asociada a un conjunto de elementos culturales y su función radica en servir como medio para convencer a otros, por lo que puede decirse que el pensamiento narrativo busca la conexión de sucesos particulares entre los sucesos.

²⁵Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.

²⁶Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., &Wixson, Karen K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

²⁷Dole, J. A., Nokes, J. D., &Drits, D. (2009). *Cognitive strategy instruction*. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁸Bruner, Jerome. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid (España): Visor Dis. S.A.

Por su parte Barthes²⁹, plantea que la narración es la anfitriona de una variedad de géneros, está presente en todo momento, en todo lugar, en todas las sociedades. La historia de la narración comienza con la historia de la humanidad; de manera semejante se expresa Van Dijk citado por OCHS al decir que “Un universo sin narraciones sería inconcebible, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas”³⁰.

Según Navarro (2008)³¹ los textos narrativos fijan las acciones relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace. El que narra evoca acontecimientos conocidos o imaginarios y hace participar al lector como espectador casi presente de los sucesos que relata. Esto sugiere que para lograr la comprensión del género narrativo es indispensable que el lector aborde y comprenda este tipo de texto en sus diferentes dimensiones, como lo es la historia, la cual puede definirse como el conjunto de acontecimientos que se cuentan, el relato que es el discurso oral o escrito y la narración que se constituye en el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir el hecho en sí de contar³², aspectos que igualmente están presentes en el cuento.

EL CUENTO

Rondón³³ define el cuento como un texto narrativo que permite el encuentro entre la literatura infantil y el mundo de los niños, niñas y jóvenes lectores; por eso su importancia para la comprensión, ya que es una narración oral o escrita que juega con tiempos, espacios y elementos reales y fantásticos. Presenta un lenguaje

²⁹ Barthes, R. (1966): «Introducción al análisis estructural del relato», en AA.W., Análisis estructural del relato, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, 9-43., pág. 11

³⁰ Ochs, E. (2000). Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Gedisa. (p.271).

³¹ Navarro, M (2008) Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

³² Genette, G. (1998). Nuevo discurso del relato. Editions du Seuil. Madrid: Cátedra Traducido al Español (Marisa Rodríguez Tapia) p.12

³³ GLORIA MARLÉN RONDÓN HERRERA Universidad de San Buenaventura, facultad de educación, Bogotá- Colombia, LA CONVERSACIÓN FORMAL UNA APUESTA DIDÁCTICA A FAVOR DE LA FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO.

poético y símbolos que enriquecen la esencia del ser humano en cada suceso que describe acciones y emociones. Proporciona una variedad de personajes y argumentos afectivos, además de recursos propios del estilo del autor. Estas características permiten al niño imaginar, interiorizar, crear y recrear el mundo que lo rodea, motivos que convierten al cuento en una narración especial.

En este sentido puede decirse que el cuento es una forma de relato, en el cual el autor determina un conjunto de acontecimientos llevado por personajes o actantes en espacios y tiempos determinados. Los personajes son un elemento fundamental en los cuentos y ellos pueden ser constituidos por animales, personas o cosas que participan e interactúan entre sí en la historia que está narrando. Desde el punto de vista morfológico, todo desarrollo parte de una fechoría o carencia, pasando por las funciones intermediarias en las que culmina o en otras funciones utilizadas como desenlace. La función terminal puede ser la recompensa, la captura del objeto buscado o de un modo general la reparación del mal, los auxilios y la salvación durante la persecución³⁴.

Según Bautista y Cortés³⁵, el relato literario está constituido por tres planos: el del relato, de la historia y de la narración, los cuales se describen a continuación:

Plano del relato (historia básica o relato mínimo)

Tiene que ver con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). Las condiciones mínimas que requiere un relato para que haya una historia son la transformación de estados y las fuerzas de transformación que modifican dichos estados. También son elementos del plano del relato las formas de citación discursiva, ya que el discurso

³⁴ Propp, Vladimir. MORFOLOGIA DEL CUENTO SEGUIDA DE LAS TRANSFORMACIONES DE LOS CUENTOS MARAVILLOSOS y DE E. Mélénski EL ESTUDIO ESTRUCTURAL y TIPOLÓGICO DEL CUENTO. EDITORIAL FUNDAMENTOS (1928).p. 107

³⁵ 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: Universidad del Valle.

puede ser directo, indirecto o libre, y finalmente se incluye todo lo que tiene que ver con los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en undiálogo; son también los que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad o en la imaginación del personaje³⁶.

Autores como Mandler y Johnson³⁷ caracterizan la estructura del cuento, identificando seis grandes elementos en el cuento: ambientación (presentación del protagonista o personaje principal) episodio (incluye lugar y tiempo), comienzo (acontecimiento que precipita la acción), reacción (respuesta interna del protagonista al acontecimiento, propósito u objetivo), intento (esfuerzo por alcanzar el objetivo), resultado (éxito o fracaso del intento), y final (consecuencia final de la acción o respuesta final del personaje). Estos elementos permiten comprender el orden de los componentes de la estructura narrativa.

Por su parte Praag³⁸ destaca los componentes que pueden ser parte de esa estructura narrativa como los inicios y finales de los relatos. El inicio es el punto de partida y la permanencia del equilibrio inicial aunque enriquecido por las aventuras ocurridas durante la narración, y el final es una vuelta al punto de partida pero el protagonista no es el mismo porque ha encontrado un nuevo equilibrio. Es decir, el final rompe con los conflictos y angustias del inicio de la historia.

Así mismo Todorov³⁹ plantea que un relato mínimo tiene una estructura quinaria: la intriga mínima completa consiste en el paso de un equilibrio a otro. Un relato ideal comienza con una situación estable que una fuerza cualquiera perturba. De ello resulta un estado de desequilibrio; gracias a la acción de una fuerza dirigida en sentido inverso, el equilibrio es restablecido; el segundo equilibrio es semejante al primero pero los dos no son idénticos jamás.

³⁶Cortes, 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: Universidad del Valle. pág. 30 – 31 – 32 - 33.

³⁷Mandler, J.M. y Johnson, N.S. "On throwing the baby out with the bathwater: A Reply to Black and Wilensky's evaluation of story grammars". En: Cognitive Science. Vol. 4, No. 3. Universidad de California, San Diego: 305-312.

³⁸Praag, citado por, Lluch, Gemma, en Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Pág. 49.

³⁹TODOROV, Tzvetan 1968 «La grammaire du récit», en Poétique de la prose. Paris: Seuil, 1971.(p. 121).

De otro lado Linares⁴⁰ identifica el relato como una estructura tradicional, a partir de tres momentos, el primero, donde se presenta un estado inicial de equilibrio, donde igualmente se presenta a los personajes, un segundo momento donde se presenta el conflicto, que da lugar a una variedad de episodios y por último el cierre o la resolución del conflicto y la recuperación del equilibrio perdido.

Por lo expuesto, todos los elementos del plano del relato, son muy importante para comprender el texto, pero igualmente se hace necesario comprender los diferentes aspectos del plano de la historia, el cual se explica a continuación.

Plano de la historia

Para los autores, este plano tiene que ver con lo concerniente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional. En relación con el tiempo y el espacio no basta con que los niños sepan que el cuento ocurre en el bosque u otro lugar, sino que logren reconocer lo que esto implica para el desarrollo mismo de las acciones. En este nivel, también, tiene cabida la reflexión sobre la lógica de las acciones, el reconocimiento de las relaciones, los personajes o actores que pueden ser objetos o ideas, lo indica Cortes y Bautista(2003)⁴¹. Así mismo, Barthes y Todorov citados en Garate⁴² concedieron especial valor a las características psicológicas de los personajes, como elemento importante para comprender los cuentos.

Chatman señala que el contenido de la narrativa está constituido por personajes y escenarios que actúan, es decir lo que sucede dentro de un personaje. Por su parte Denise (2000) menciona que para que haya una estructura narrativa que la

⁴⁰ Linares, Luis. Cuentos de humor de locura y de suerte (cuentos, Caracas: Edit. Fundarte, 1993)

⁴¹ Cortés, T. J., & Bautista, Á. (1998). Maestros generadores de textos, hacia una didáctica del relato literario. Cali: Universidad del Valle. Pág 15.

⁴² GARATE, MILAGROS, SIGLO XXI, 1994. COMPRENSION DE CUENTOS EN NIÑOS: ENFOQUE COGNITIVO Y SOCIOCULTURAL.

diferencia de otros textos, debe tener personajes que interactúen socialmente y un tema, problema o conflicto que gire en torno a los propósitos de los personajes.

Propp⁴³, define los personajes como una parte de la esencia del cuento, a través de sus funciones y la manera en que cumplen esas funciones; una función consiste en las acciones que desempeña un personaje, siendo las que permiten el sentido del cuento, por eso resulta fundamental que los niños, al leer un cuento, puedan reconocerlas e incluirlas en sus relatos.

Lluch⁴⁴, se refiere también al personaje en los siguientes términos: “es el actante o actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan; así, el término personaje remite a las características semánticas, mientras que el de actor lo hace a las estructurales”.

En cuanto a la acción, esta se caracteriza porque implica una razón de actuar y una responsabilidad que tiene el personaje en cuanto a las consecuencias de sus actos. “En una narración, el héroe en el sentido de personaje central es precisamente aquel que, llevado por un deseo, tiene un motivo para actuar y persigue una finalidad, un propósito. Sus motivaciones pueden ser muy variadas, desde la conquista amorosa hasta la búsqueda del poder”⁴⁵. Para Álvarez (1993) la acción está constituida por los acontecimientos que van sucediendo, la cual puede estar ordenada en forma progresiva siguiendo cronológicamente los hechos a medida que van apareciendo hasta llegar a un desenlace, o puede romperse ese orden y presentar al comienzo los hechos que, siguiendo la secuencia cronológica, deberían ir más adelante en la narración.

Respecto al tiempo, Pozo⁴⁶ expresa que este corresponde al momento en que se desarrollan las acciones del cuento. “El día, hora y año en la estructura cognitiva se relaciona con otros tipos de conceptos fundamentales como la causalidad y la

⁴³Propp, Vladimir. MORFOLOGIA DEL CUENTO SEGUIDA DE LAS TRANSFORMACIONES DE LOS CUENTOS MARAVILLOSOS y DE E. Mélénski EL ESTUDIO ESTRUCTURAL y TIPOLÓGICO DEL CUENTO. EDITORIAL FUNDAMENTOS (1928).

⁴⁴Lluch, Gemma. Univ. de Castilla La Mancha, 2003 - 253 páginas. Pág. 70.

⁴⁵ ADAM, J.M. Y REVAZ, F. (1996): L'analyse des récits. Seuil, col. Memo, no 22. París.

⁴⁶POZO J.I. (2006) - Teorías Cognitivas Del Aprendizaje. Editorial MORATA. España.

consecuencia”. Para el niño, el tiempo depende de las propias acciones y no es continuo ni constante. Sólo gracias al dominio progresivo del sistema cuantitativo de mediación del tiempo, el niño es capaz de entenderlo como un flujo continuo, abstracto y cuantificable.

Aparte de los elementos anteriores, un texto narrativo debe poseer como referente, un suceso o una acción, que cumpla con el criterio de interés, si se convencionaliza este criterio, se obtiene una primera categoría de superestructura para los textos narrativos: la complicación, que en este caso sería el problema⁴⁷. Conviene distinguir que la complicación es una parte de la superestructura, que puede ser descrita en un fragmento más largo del texto, ya que raras veces se ubica en una oración del texto, por lo que puede estar formada por una o más macroproposiciones. Es decir, existe una parte del texto, de la macroestructura, cuya función específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones⁴⁸.

Pero no solo basta con que el lector identifique el conflicto de la historia, sino también que dé cuenta de la solución a ese conflicto, por eso, en concordancia con Gómez⁴⁹, se puede interpretar que la resolución del conflicto guarda una analogía con la argumentación en cuanto que, en ésta se trata de llegar a una conclusión o inferencia de carácter conceptual, cuando se trata de elementos lógicos, mientras que en aquella se trata de encontrar la salida, respuesta o solución a un problema de carácter existencial.

De esta forma se podría considerar que el conflicto juega un papel muy importante para comprender la historia, ya que los personajes realizan diferentes intentos para resolverlos y actúan en función del objetivo que persiguen, causando esto una serie de eventos que llevan un incremento de las acciones en el relato.

⁴⁷Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volume 85, Nº 5, pp. 363 – 394.

⁴⁸Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

⁴⁹ GOMEZ, ADOLFO. L. Seis lecciones sobre la teoría de la argumentación. Alego, 2001. (p. 29).

Como conclusión de lo anterior se podría decir entonces que la resolución del conflicto en la historia, según Van Dijk⁵⁰, puede verse como una característica de la estructura, pero expectante, pues ciertos tipos de resolución, pueden ser considerados una expectativa de contenido. El propósito puede ser cumplido, parcialmente, voluntariamente, abandonado, cambiado o no alcanzado, sin embargo, generalmente, los niños esperan que la resolución sea con logro o fracaso (p. 219).

Por lo presentado en este apartado, podría decirse que trabajar los componentes que hacen parte del plano de la historia, permite comprender el sentido que tiene el texto, ya que conocer los elementos que caracterizan los personajes como los atributos físicos y psicológicos, su comportamiento y sus rasgos como el nombre propio (o común, u oficio, etc.), permiten al lector comprender la frecuencia en que aparece el personaje en la historia, el suceso que desea ilustrar o la enseñanza que desea dejar, constituyendo así el contenido de la narrativa y generando en el lector una relación más cercana con el texto narrativo.

Plano de la narración

Genette⁵¹ define el narrador como el que conoce todo sobre la historia y los personajes, como única voz narrativa y fuente de información que permite conocer la voz de los personajes, exponiendo sus emociones y pensamientos. Además, en este plano se incorporan elementos como: quién cuenta la historia, quién la ve y desde qué posición la ve. Así la categoría de la voz narrativa se hace necesaria para descifrar quién cuenta y la situación que adopta. Diferenciando tres tipos de narradores: el narrador ausente de la historia que cuenta y el narrador presente como personaje en la historia que cuenta. Cuando está presente se diferencia entre el papel de observador, testigo y el de protagonista de la historia. Este autor

⁵⁰Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

⁵¹Genette, G. (1962): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989.

considera que estas características narrativas de las formas de contar aportan información relevante sobre la manera de narrar la historia.

Para Cortés y Bautista todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto del lector). En esta medida se debe entender que el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratario no es el lector del texto sino un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador. En lugar de comenzar abruptamente a contar una historia, el narrador hace una transición hacia ella mediante el uso de recursos retóricos, que son palabras con las cuales los narradores indican su intención de contar algo interesante⁵².

En el plano de la narración también van incluidos otros elementos, que no solo tienen que ver con identificar quien es el narrador sino también sus funciones, los diferentes tipos de narrador y el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

Para Pérez y Roa⁵³ el propósito de trabajar este plano, es guiar los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes, en actividades puntuales como orientar la búsqueda de marcas textuales o signos que muestren cuando un personaje está hablando o pensando, reconocimiento del tiempo de la narración que nos dice si sucedió o va a suceder, entre otros.

Como se puede ver, el reconocimiento de estos planos, se constituye en un aspecto esencial para la comprensión de textos narrativos, sin embargo también se hace necesario que los niños y niñas reconozcan que todo texto se produce en un situación comunicativa particular, que quien lo escribió lo hizo para alguien y con unos propósitos particulares, de allí que se hayan tenido en cuenta para la intervención algunos de los postulados del enfoque comunicativo, el cual se explica a continuación.

⁵²Ochs, E. (2000). Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Gedisa. Pág 18

⁵³ Pérez, M. y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaria de Educación distrital. 9- 27- 32- 40 - 47.

CUENTO DE TERROR

Burke⁵⁴ afirma: “todo lo que es de algún modo terrible, o se relaciona con objetos terribles o actúa de alguna manera análoga al terror, es una fuente de lo sublime: esto es, produce la emoción más fuerte que la mente es capaz de sentir [...]. En efecto, el terror es en cualquier caso el modo más abierto o latente, el principio predominante de lo sublime”

¿Qué puede ser más motivante aun, que una historia de terror que consiga estremecer toda la piel, que logre materializar el miedo con un escalofrío que inicia en la punta de los dedos de los pies, acaricia toda la espina dorsal y termina por colocar todos los pelos de punta? Poe citado en Prólogo de Antología de cuentos de terror. 1. De Daniel Defoe, indica: “Lo que caracteriza al verdadero cuento de miedo es la aparición de un elemento sobrenatural e inexplicable, totalmente irreductible al universo conocido, que rompe los esquemas conceptuales vigentes e insinúa la existencia de leyes y dimensiones que no podemos ni intentar comprender, so pena de sufrir graves cortocircuitos cerebrales”⁵⁵.

Un cuento de terror, es un relato literario que intenta generar sentimientos de miedo en el lector. Para esto presenta historias vinculadas a las temáticas más atemorizantes para los seres humanos, como la muerte, las enfermedades, los crímenes, las catástrofes naturales, los espíritus y las bestias sobrenaturales; el cuento de terror puede tener un fin moralizante, es decir, asustar al lector para que éste evite ciertas conductas o actos. En otros casos, el cuento de terror no es más que un ejercicio estético que busca, como cualquier obra literaria, un efecto en quien lo lee.

Además este tipo de cuentos sirve para medir emocionalmente al lector, en el caso de esta investigación el docente que se valga de esta propuesta pedagógica

⁵⁴ (Extractos de la obra de Edmund Burke De lo sublime y de lo bello, Editorial Alianza).

⁵⁵ Prólogo de Antología de cuentos de terror. 1. De Daniel Defoe a Edgar Allan Poe, p. 9

dirigida especialmente para la educación de adultos, podrá comprobar con sus estudiantes que es posible fortalecer los procesos de comprensión lectora y a su vez leer con gusto y placer, más que por atender a un propósito educativo, leer por necesidad, leer porque se está intoxicado del dulzor literario.

Entre los máximos exponentes del cuento de terror, aparecen los estadounidenses Edgar Allan Poe (1809-1849), H.P. Lovecraft (1890-1937) y Stephen King (1947), y el francés Guy de Maupassant (1850-1893). En el caso de Poe, son muchos sus cuentos que han quedado en la historia del género. “El gato negro”, “La caída de la casa Usher”, “El barril de amontillado”, “Berenice”, “La verdad sobre el caso del señor Valdemar”, “El corazón delator” y “El retrato oval” son algunos de sus principales relatos⁵⁶.

Características del cuento de terror

- La intriga se desarrolla en un viejo castillo o un monasterio (importancia del escenario arquitectónico, que sirve para enriquecer la trama).
- Atmósfera de misterio y suspenso (el autor crea un marco o escenario sobrenatural capaz, muchas veces por sí mismo, de suscitar sentimientos de misterio o terror).
- Profecía ancestral (una maldición pesa sobre la propiedad o sobre sus habitantes, presentes o remotos).
- Eventos sobrenaturales o de difícil explicación.
- Emociones desbocadas (los personajes están sujetos a pasiones desenfrenadas, accesos de pánico, agitaciones del ánimo tales como depresión profunda, angustia, paranoia, celos y amor enfermizo).

⁵⁶ Revista web: Definición. de. “Definición de cuento de terror”. Disponible en: <http://definicion.de/cuento-de-terror/>

- Erotismo larvado (bajo la atmósfera de misterio laten conflictos amorosos mal resueltos y oscuros impulsos sentimentales. El paradigma de la doncella en apuros es muy frecuente; los personajes femeninos enfrentan situaciones que producen desmayos, gritos, llanto y ataques de nervios. Se apela al sentido de compasión del lector presentando a una heroína oprimida por angustiosos terrores que, normalmente, se convierte en el foco de la trama. Otro paradigma insoslayable es el de la figura masculina tiránica; suele tratarse de un padre, rey, marido o guardián que requiere de la doncella una acción indigna o inadmisibile, sea el casamiento forzado, el sacrificio de su castidad o alguna acción todavía más siniestra)⁵⁷.

Resulta ser entonces, el cuento, particularmente el de terror, el que cambiara la percepción negativa de los educandos, frente a la lectura y a la literatura, puesto que se convertirá en una experiencia distinta y novedosa la cual podrán gozarse realmente, van a aprender y en muchos casos no van hacer conscientes de ello. Para este nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, se ejecutarán objetivos específicos que se desarrollarán a partir de la secuencia didáctica.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica cobra significación en la medida que ofrece la posibilidad de relacionar actividades intencionales, que interactúan y forman redes entre sí, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, direccionados por propósitos específicos de la situación de escritura, buscando un sentido global que al mismo tiempo facilite las funciones discursivas desde una situación de comunicación, que estén en marcadas en situaciones sociales y culturales contextualizadas⁵⁸.

Consideraciones básicas para el diseño de la secuencia didáctica

⁵⁷ *Mundo Gótico*, César Fuentes Rodríguez, Quarentena Ediciones, Llinars Del Vallès, Barcelona, 2007, [ISBN 84-933891-6-1](#), pags.17-18

⁵⁸ CAMPS, A. Y COLOMER, T. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Edit. Celeste, Barcelona. Pág 2

Preparación.

Esta primera fase contempla la planificación, desde este punto se realiza la formulación del proyecto, lo que se llevará a cabo, se explicitan los nuevos conocimientos a explorar, los criterios que guiarán todo el trabajo discursivo, los contenidos, la situación discursiva, el tipo de texto, las lecturas a interrogar y la búsqueda de información y la frecuencia de los encuentros pedagógicos, etc. Pérez y Rincón⁵⁹

En esta primera fase se debe dar lugar a las preguntas de ¿qué hay que hacer?, ¿Qué se va escribir?, ¿Con qué intención?, ¿Quiénes serán los destinatarios?, hacer explícitos los objetivos de aprendizaje y tener presente que se puede ir modificando a medida que se adelanta el proceso, es decir, establecer el contrato didáctico de enseñanza⁶⁰

Realización.

En esta fase se da la implementación de dos tipos de actividades la primera está relacionada con la producción del texto y la segunda son las actividades orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. En esta fase se ejecuta la preparación o planificación, como se pretende la producción textual, es el momento donde se desarrolla la escritura del texto como tal, se realizan lecturas de modelos textuales

basados en la interrogación e interpretación como aporte a la producción textual, se da el trabajo individual y colectivo de producción, se colocan en acción las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), se interactúa con el docente y los pares colaborativos, se dan procesos de mediación y de producción escrita, en donde los pares y el docente actuarán como destinatarios intermedios de los textos producidos, para realizar las revisiones desde diferentes parámetros

⁵⁹ Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC

⁶⁰ CAMPS, A. Y COLOMER, T. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Edit. Celeste, Barcelona. Pág 29.

discursivos y lingüísticos. (Camps y Colomer, 2003) y (Pérez y Rincón, 2009), (Pérez Abril y Rincón (2012)

En esta fase será de vital importancia colocar la apuesta en juego con relación a los niveles lingüísticos de contexto y situación de comunicación en el marco de una comunidad discursiva con quienes será compartido el contexto situacional de la producción textual.

Evaluación.

En esta fase se retoman los objetivos y criterios establecidos en la preparación o planificación para determinar el cumplimiento y el impacto de la S.D, la cual se puede verificarse a través de la aplicación de instrumentos, por medio de la revisión y el análisis de los resultados obtenidos con la implementación, es importante entender que la evaluación como proceso interactivo en las diferentes fases, y como un espacio para la reflexión meta-cognitiva de los procedimientos, actividades y resultados individuales y colectivos, que llevan a aportar a la didáctica del quehacer pedagógico del maestro.

MARCO METODOLÓGICO

“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”⁶¹.

Jean Piaget

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como enfoque el modelo investigativo cualitativo, ya que su objeto de estudio se centra en una problemática social, la cual es observable y medible en el ámbito educativo, específicamente la escuela. Al tratarse de personas, las cuales difieren unas a otras en cuanto a sus condiciones: familiares, económicas e ideológicas se considera al enfoque cualitativo el más acertado, ya que este, no se centra en los resultados sino en el proceso y los distintos matices comportamentales que surgen en el proceso, no busca comparar datos mediante análisis estadísticos, de hecho la metodología cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno⁶².

Una primera característica de esta investigación se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos, es a través de la secuencia didáctica que busca fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de ciclo 3 educación especial para adultos.

⁶¹Piaget, J. (1983). El Criterio Moral en el Niño. Barcelona:EditorialFontanella <http://www.monografias.com/trabajos105/jean-piaquet-su-vida-y-sus-aportes-educacion-actual/jean-piaquet-su-vida-y-sus-aportes-educacion-actual.shtml#ixzz475GSLhMv>

⁶²Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez. Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996. Primera Parte: INTRODUCCION A LA INVESTIGACION CUALITATIVA”. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/investigacioncualitativa.doc>

La segunda característica es el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y lo relacionado a lo simbólico a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una tercera característica estratégica importante para este trabajo se refiere al papel del investigador en su trato -intensivo- con las personas involucradas en el proceso de investigación, se trata al hecho mismo de entender las personas involucradas en el proceso, el saber, los estudiantes y el profesor donde se privilegia el error como elemento importante del aprendizaje .

Los conceptos que se manejan en este tipo de investigaciones cualitativas en la mayoría de los casos no están predeterminados desde el principio de la investigación, es decir, no están definidos desde el inicio, los indicadores se tomarán en cuenta durante el proceso de investigación.

Diseño investigativo

Los estudios descriptivos relacionan una serie de variables y de conceptos, posibilitan que cada una se pueda medir de forma independiente, con un fin específico; describirla. Para esta propuesta investigativa se implementará una serie de actividades articuladas y adecuadas en una secuencia didáctica. Cada actividad cumplirá con un objetivo diferente, pero convergerá en el fortalecimiento de la comprensión lectora del texto narrativo.

Un diseño descriptivo da cuenta de diversas situaciones, costumbres, actitudes y aptitudes que son dominantes en el grupo o población observada, durante el desarrollo de las actividades con los estudiantes. No se trata de recoger datos, sino que se focaliza en el pronóstico y la caracterización de las correspondas que se pueden hallar entre sí, el investigador no se predispone solo en el registro, sino que toma las muestras que fueron realizadas sobre una hipótesis o una presunción la cual la exhiben y al final la recapitulan de una manera metódica para ser estudiada en sus resultados. Así se logrará lo más significativo y se hará una contribución al conocimiento. Nuestra investigación en pro de la comprensión

lectora, durante este proceso, busca definir las contribuciones de los estudiantes del decreto 1130 educación especial para adultos y sus réplicas ante estos fenómenos."Estos estudios describen la frecuencia y las características más importantes de un problema. Para hacer estudios descriptivos hay que tener en cuenta dos elementos fundamentales: El tamaño de Muestra y el instrumento de recolección de datos (Vásquez, 2005)⁶³.

Para hacer posible una investigación acorde a lo teorizado e inscrita en el modelo interactivo y que a su vez sea una exploración descriptiva-cualitativa, se tendrá en cuenta la secuencia didáctica como insumo y la operación de la misma como medio para fortalecer los procesos de comprensión lectora, los textos narrativos serán una excusa que motive y hagan de la enseñanza y aprendizaje un dulce néctar, no una imposición tortuosa y nada edificante.

Para dar claridad a los requerimientos que nos obligan a presentar esta investigación, es necesario adentrarse en el diseño de S.D (secuencia didáctica) sin más preámbulos les extendemos nuestra exploración en su punto clímax, a su parecer estamos muy convencidos de su pertinencia.

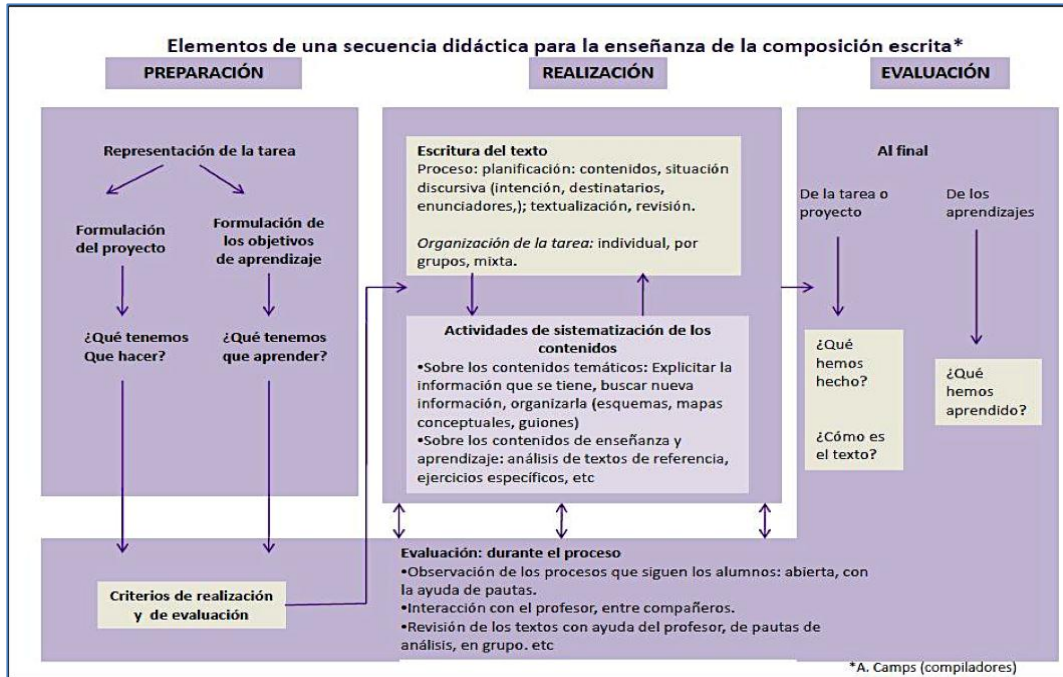
Secuencia didáctica

Una Secuencia Didáctica con enfoque interactivo, se presenta en tres fases: presentación, realización y evaluación, Solé (1996) afirma: "el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto ni el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto"⁶⁴, la secuencia didáctica integrará estos conocimientos previos a los que se les presentará en los distintos abordajes de las nuevas temáticas, para lograrlo se utilizará las estrategias de lectura, que serán aprovechadas en las diferentes actividades y sin perder de vista que la evaluación permeará toda la S.D.

⁶³1 Investigación descriptiva, disponible en:
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_6_investigacin_exploratoria_descriptiva_correlacional_y_explicativa.html

⁶⁴Solé, Isabel. 1996, Estrategias de lectura, editorial GRAÓ, Barcelona. Pág. 24

Cuadro 2. La secuencia didáctica, tomado de *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Camps (1994)



Cuadro 3. Adecuación de la S.D a la propuesta investigativa.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS – CUENTOS DE TERROR EN ESTUDIANTES DE CICLO 3 EDUCACION ESPECIAL PARA ADULTOS		
PREPARACIÓN	REALIZACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos de terror en estudiantes de ciclo 3, educación especial para adultos. ➤ Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora (modelo interactivo Isabel Solé) ➤ Realizar una prueba pre-test que permita conocer habilidades y falencias en el ámbito de comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En esta etapa se explicara la importancia de la literatura y sus diferentes géneros, enfocándonos en el cuento de terror con Edgar Allan Poe y Guy de Maupassant por medio de foros y mesas redondas. ➤ Se realizaran lecturas por parte de los docentes para fortalecer el interés por la lectura y sus diferentes géneros. ➤ Se representaran algunos cuentos de terror por medio de obras de teatro para dinamizar el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se socializara cada taller resuelto en clase, en esta parte final se realiza un pos-test que permita conocer los aprendizajes obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica.
CRITERIOS DE REALIZACION Y DE EVALUACION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en las actividades y discusiones planteadas. ➤ Se socializara cada taller planteado en clase. ➤ Cada estudiante deberá resolver un taller educativo que permita conocer sus procesos de aprendizaje. 	

SECUENCIA DIDÁCTICA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

**“DE LO TERRORIFICO Y ESPELUZNANTE AL APRENDIZAJE
COMPRESIVO” DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS
NARRATIVOS-CUENTOS DE TERROR EN ESTUDIANTES DE CICLO 3
EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ADULTOS DECRETO 3011.**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Proyecto de grado
- **Nombre del docente:** Carlos Andrés Rodríguez C-Leidy Johanna Otalvaro G.
- **Grupo o grupos:** Ciclo VI

FASE DE PREPARACIÓN

OBJETIVOS DIDACTICOS

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar una secuencia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de ciclo 6, educación para adultos, decreto 3011, mediante el uso de textos narrativos específicamente el cuento de terror.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar acerca de la historia del cuento de terror, el mito y la leyenda.
- Identificar cuáles son las principales características del cuento de terror.
- Identificar las estructuras semánticas **MMS** (micro, macro y superestructura).
- Comprender la intencionalidad del autor, gracias a la función que cumplen las estrategias de lectura.
- Desarrollar las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), mediante la adecuación de lo leído en el texto “*La madre de los monstruos*” (Guy de Maupassant) con las experiencias propias.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales

Situación de comunicación

Se tendrá en cuenta al emisor, al destinatario y al canal que se pueden encontrar en el texto narrativo, los estudiantes identificarán el objetivo y el desafío del texto (en este caso el cuento de terror), además de sus características y contenidos.

Estructuras semánticas MMS (micro, macro y superestructura).

Los cuentos están estructurados por tres unidades semánticas, por tanto puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura. Por ello los educandos aprenderán a diferenciarlos en el cuento.

Lingüística textual

Se presentará los textos continuos y discontinuos, y cómo el cuento hace uso de ambos para imprimirle vida y significado a la historia narrada.

Contenidos procedimentales

Se leerá el texto "*La madre de los monstruos*" (Guy de Maupassant), para su posterior análisis en el aula, donde se descifrarán los parámetros de la situación de comunicación (adecuación), además del reconocimiento de las estructuras semánticas **MMS** (micro, macro y superestructura).

La identificación de las principales características del cuento de terror, posterior el análisis de la función de las imágenes en el cuento, texto continuo y discontinuo. Los anteriores tópicos servirán de insumos para fomentar en el estudian la creación de su propia producción textual, para su posterior socialización al grupo. Mi propio cuento de terror a partir de mis experiencias.

Contenidos actitudinales

- Responsabilidad con las actividades propuestas en el aula y tareas.
- Importancia del trabajo en equipo.
- Disposición e interés por las actividades planteadas.
- Escuchar con respeto las opiniones de los compañeros.
- Cumplir con los acuerdos establecidos.

Estos contenidos son fundamentales ya se tendrá en cuenta un porcentaje significativo a la hora de valorar cuantitativamente a cada estudiante.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

-Aprendizaje colaborativo - Videos - Consultas - Talleres
-Construcción guiada del conocimiento - Uso de las TIC

FASE DE DESARROLLO

SESION No 1: PRESENTACION Y NEGOCIACION DE LA SECUENCIA

Objetivo: Establecer con los educandos el contrato didáctico para llevar a cabo la secuencia didáctica.

Actividades de apertura

Se empieza con el saludo y se habla con los estudiantes sobre el trabajo que se realizará y su incidencia (resaltando el propósito final de las actividades y su respectiva aplicación en la cotidianidad).

TAREA INTEGRADORA:

Actividad de apertura: “Un terrorífico y extraordinario primer encuentro”

En este primer acercamiento; se indaga a los educandos sobre sus experiencias o las historias que han escuchado sobre: seres míticos, leyendas urbanas y sucesos paranormales. Las preguntas con las que se llega son las siguientes: ¿Creen ustedes en los espíritus, monstruos, demonios, brujas y demás? ¿Existen monstruos entre nosotros? ¿La realidad puede ser más aterradora que la ficción? Se discuten las respuestas a manera de foro, para lo cual se designa un moderador que tendrá en cuenta los tiempos y los turnos de las intervenciones. Se les explica a los estudiantes que en la S.D se van a despejar dudas sobre el origen y las características del terror, específicamente el cuento, en el cual van a descubrir que se les puede parecer mucho a su propia realidad o la de alguien más de su interés.

Actividades de desarrollo

- Se establece con los estudiantes el contrato didáctico (acuerdos y compromisos durante la implementación de la secuencia didáctica)
- Se da a conocer a los estudiantes los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Presentación de tareas y actividades que se llevarán a cabo.
- Se motiva a los estudiantes para que participen de manera activa en la secuencia y se les explica la importancia del trabajo a realizar y su incidencia en el mundo académico y en la propia cotidianidad.

Actividades de cierre

Se propondrá una lluvia de ideas a manera grupal en la cual los estudiantes expresen de forma escrita en una hoja, para luego ser socializada por un integrante del grupo, qué esperan aprender, ¿cuáles son sus expectativas con relación a los cuentos de terror? ¿Cómo creen que se llevará a cabo el trabajo? ¿Qué van a aportar ellos durante el desarrollo de la secuencia didáctica?

SESIÓN No 2: ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Di que sabes y aprendamos juntos, construyendo conocimientos.

Objetivo: Indagar que saben los estudiantes acerca de los textos narrativos, específicamente; el cuento.

Actividades de apertura

- Saludo
- Se proyectan imágenes de cuentos de terror.
- Se indaga a forma de Pre-test
- ¿Qué piensan de las imágenes que acaban de observar? ¿Qué nos dicen las imágenes? ¿Cuál es la finalidad de las imágenes en un cuento de terror? ¿Qué conocen de los textos narrativos?

Actividades de desarrollo

Se presentan dos tipos de textos; uno continuo y otro discontinuo, por grupos los estudiantes deberán leerlos y compararlos, realizando un cuadro en el que establezcan las semejanzas y diferencias entre ambos textos.

Los estudiantes responderán los siguientes interrogantes, para lo cual lo podrán hacer de forma creativa, sea oral, escrita o por medio de un dibujo.

- ¿Ambos textos presentan la misma estructura?
- ¿Cuál es la intención del autor de cada cuento de terror?
- ¿Cuál es la diferencia entre los contenidos de ambos textos?
- ¿Cuál es la finalidad de cada uno?
- ¿Es posible contar un cuento de terror solo utilizando imágenes?

Actividades de cierre

Socialización de la actividad anterior. También se realizarán las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cuál es la importancia de las actividades realizadas durante la clase? ¿Qué otro contenido les gustaría saber?

SESIÓN No 3

Un puente directo entre autor y lector, descubriendo intenciones.

Objetivos

- Identificar al autor (emisor) del cuento.
- Comprender la función del autor (emisor) en el texto narrativo.
- Identificar al lector (destinatario) del cuento.
- Comprender la importancia del lector o destinatario.

Actividades de apertura

- Actividad del teléfono roto, se conformarán dos equipos para esta actividad se les darán 10 palabras a cada equipo y se puntuarán las que cada equipo tengan correcta, esta actividad se desarrollará con el fin de identificar el emisor, el receptor, el canal, el ruido y el como una mala lectura o interpretación puede cambiar totalmente el significado de los mensajes, lo cual se socializará en el grupo.

Actividades de desarrollo

- Lectura del texto “*La madre de los monstruos*” (Guy de Maupassant)
- Se elaboran predicciones, se pregunta a los estudiantes a partir del título del cuento ¿Qué creen que sucederá? ¿Conocen al autor del texto? ¿Cuál es la nacionalidad del autor? ¿Creen que está vivo? ¿cuál es el propósito del autor al escribir el texto?
- La lectura será realizada por el educador, (se utilizará música de fondo para ambientar el cuento) haciendo pausas y preguntas para identificar sin están prestando atención y están comprendiendo el cuento.
- Antes de finalizar la lectura se propone a los estudiantes trabajar en grupo para la creación de un final del cuento, para luego ser socializado, se seleccionará democráticamente el mejor final.
- Se leerá el final original del cuento ¿Qué tanto se parece el cuento a la vida cotidiana? ¿Qué mensaje nos brindó esta historia? Preguntas que servirán para hacer un pequeño debate o foro participativo en mesa redonda.
- Se realizará un organizador grafico (cuadro), donde se incluya el autor, el mensaje que transmite y el canal por medio del cual transmite el mensaje y el destinatario (los estudiantes deberán completarlo).

EMISOR (AUTOR)	MENSAJE	CANAL Y DESTINATARIO (LECTOR)
El que transmite el mensaje	Información transmitida	Soporte material por el que circula el mensaje.

- Se comentará de manera grupal las ideas expresadas y se hará construcción colaborativa.

Cierre

Finalmente se propondrá la creación de una imagen o portada para el nuevo cuento, el cual quedará a modo de tarea para luego seleccionar el más acorde a la temática del final alternativo del cuento de terror.

SESIÓN No 4

“Caracterizando un cuento, uno que da miedo”

Objetivo

Identificar las principales características del cuento de terror.

Actividades de apertura

Se inicia la sesión contextualizando a los(as) estudiantes acerca del tema.

Para ello se utilizará un video de YOU TUBE

(<https://www.youtube.com/watch?v=ueM2FLfRd-E9>)

En el cual se narra de forma clara y sencilla la historia y las características de los cuentos de terror, se les advertirá a los estudiantes que tomen apuntes de los temas más relevantes para ellos, para luego socializar.

Actividades de desarrollo

Se construirá conocimiento a partir de intervenciones de los diferentes grupos. Luego de tener todos insumos teóricos y prácticos es el momento de proponer la creación de nuestro primer cuento de terror, se armaran equipos de trabajo en el cual cada integrante tendrá un papel fundamental, ya que será necesario que el cuento contenga:

Al menos 3 imágenes que ayuden a comprender y ambientar el texto.

El cuento debe tener mínimo una extensión de 2 páginas.

Debe tratar una problemática social y ofrecer una enseñanza.

Debe ser muy imaginativo y contar con la participación de todos los integrantes del grupo.

Actividades de cierre

Finalmente, con la ayuda de los compañeros y la del docente, se hacen las respectivas correcciones y se aclaran las dudas que puedan surgir. Cada grupo conformado presentará sus respectivos cuentos y las ilustraciones que diseñaron, los cuentos se exhibirán en la institución educativa para que todos los demás puedan leerlos y valorarlos.

SESIÓN No 5

De lo pequeño a lo grande, deconstruyendo la pesadez.

Objetivo: Reconocer y valerse de las estructuras semánticas **MMS** (micro, macro y superestructura).

Actividades de apertura

Se concientiza a los estudiantes de la importancia de comprender críticamente todo lo que leemos, confrontando sus experiencias y las de muchos otros que son engañados y vulnerados por no ser competentes a la hora de leer no solo un texto sino también un discurso, y cómo esto tiene su aplicación en la vida útil, se les informa a los educandos sobre el modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk las **MMS**, y como este modelo nos ayudará a conectar los significados que descubrimos dentro del texto y como puede ayudar a nuestras mentes a relacionarlos o configurarlos en un esquema mental.

Actividades de desarrollo

- El docente presentará máximo 3 diapositivas; con explicaciones muy sencillas y claras de con respecto a la teoría de las **MMS**, el texto estructurado por las tres unidades semánticas. Se aclararán dudas y se colocarán algunos ejemplos de las **MMS**, y como con ellas se puede sintetizar la información.
- Se propone un cuento de terror diferente para cada grupo el cual deberán leer al menos en dos ocasiones (“El gato negro”, amontillado”, “La caída de la casa Usher”, “El barril de “Berenice”, “La verdad sobre el caso del señor Valdemar”, “El corazón delator” y “El retrato oval” del escrito estadounidense Edgar Allan Poe).
- Los grupos identificarán las **MMS** de su respectivo cuento y a partir de ellas sintetizarán el cuento. Para lo cual se les solicita que subrayen las ideas principales y las secundarias, luego, teniendo en cuenta lo que subrayaron deben sacar la idea global del texto. El docente estará disponible para aclarar las dudas que surjan en el proceso y afianzará conocimientos; rotando en cada uno de los equipos de trabajo y preguntando ¿cuál es la idea principal y en qué se relaciona con el título.

Actividades de cierre

Una vez los educandos respondan a estas solicitudes, se socializará la actividad y cada grupo debe dar cuenta de su síntesis, en la cual debe quedar explicitado el cuento de forma breve, clara y sin perder de vista las acciones o sucesos más relevantes de las historias.

Nota 1: el número de sesiones dependerá del tipo de texto, objetivos planteados, tarea de producción o comprensión, etc.

Nota 2: Cada una de las sesiones deberá contemplar actividades de apertura, de desarrollo y de cierre

Nota 3: En el desarrollo de la secuencia se deberán contemplar actividades tendientes a:

- Acciones tendientes al establecimiento de la situación comunicativa
- Acciones tendientes a aprender las características del género
- Acciones tendientes a la comprensión del texto

FASE DE EVALUACIÓN

- ✓ La se realiza a lo largo de todo el proceso.
- ✓ Observación constante- refuerzo.
- ✓ Lectura, apropiación conceptual y procedimental, identificación y reconocimiento textual.
- ✓ Subrayado, identificación elementos textuales.
- ✓ Seguimiento a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.
- ✓ Reflexión metacognitiva continua

Nota 1: Definir los instrumentos (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, etc.) en relación con criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, empleados desde el inicio hasta la finalización de la secuencia.

Nota 2: Adicional se propone planear la aplicación del pos-test que determinará el progreso de los estudiantes.

Nota 3: Modificar la **S.D** tantas veces como sea necesario en sus actividades conservando su esencia, de ello dependerá el éxito de cada una de las sesiones pedagógicas, ya que es necesario atender a cada uno de los requerimientos y novedades propias de cada población estudiantil.

POBLACIÓN

La población a la cual va dirigida esta investigación son los estudiantes de ciclo 3 - educación pública para adultos (decreto 3011 de 1991), en los cuales surge la necesidad de obtener un título de educación básica, para así configurarse como individuos activos y participativos en la sociedad. Estos educandos hacen parte de una población, para los cuales el compromiso de las políticas gubernamentales y la escuela se resumen en enseñarles solo lo necesario para enfrentar una realidad en la cual basta saber leer, escribir, sumar y restar, haciendo parte de un constructo de mano de obra técnica y económica; empleando así programas curriculares y metodologías ajustados a las características psicológicas de su desarrollo personal y a las condiciones socio-culturales del medio, con horarios flexibles y generalmente de carácter semipresencial, apoyada con materiales educativos de autoaprendizaje.




Tiendo por objetivo primordial mejorar las condiciones de vida de las personas que, por algún motivo, no han tenido acceso al sistema educativo. Se busca su inclusión en la vida económica, política y social, y el fortalecimiento de su desarrollo personal y comunitario. Por eso el país se ha planteado el objetivo de reducir las tasas de analfabetismo en el país.

Se entienden que en la actualidad, los procesos de alfabetización van más allá de la adquisición de las habilidades de lectoescritura y se extienden a la capacidad para interpretar el mundo y la propia vida, y al desarrollo de competencias básicas para desenvolverse efectivamente en la cotidianidad. Adicionalmente se busca promover la adquisición de habilidades para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión.

Este tipo educación debe estar contextualizada, para proyectar el estudiante en su comunidad, debe estar en conexión con procesos de formación para el trabajo, la producción y la participación, debe ser un puente a la vida y un motor de cambio social.

Cuadro 4. Marco legal de la educación de adultos.

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

 <p>Ministerio de Educación Nacional República de Colombia</p>	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN <ul style="list-style-type: none">• Artículo 50: EA para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, aportando experiencias formativas para la consolidación del desarrollo personal y comunitario.
 <p>Ministerio de Educación Nacional República de Colombia</p>	DECRETO 3011 de 1997 <ul style="list-style-type: none">• Artículo 3º Principios de la EA: desarrollo humano continuo e integral; pertinencia; flexibilidad, contextualización, y de participación
	EDUCACIÓN DE ADULTOS <ul style="list-style-type: none">• Contribuir a disminuir el rezago educativo favoreciendo la inserción de este grupo en la vida laboral y comunitaria.

UNIVERSIDAD DEL NORTE

VALORACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

RECAPITULANDO Y SUSTENTANDO LEGALMENTE UNA PRETENSIÓN INVESTIGATIVA

La anterior secuencia didáctica que procura fortalecer los procesos de comprensión lectora, a partir de cuentos de terror y que va dirigida a los estudiantes de ciclo 3, del decreto 3011, es una alternativa que ofrecemos en pro del sistema educativo Colombiano, partiendo de la necesidad apremiante de una educación que no solo pretende enseñar a leer y escribir, sino a hacerlo bien hecho y críticamente, más aun en los adultos, que por diversas circunstancias no ingresaron al sistema educativo o desertaron prematuramente del mismo. La educación para adultos, pretende brindar la formación en competencias básicas de lenguaje, comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas, empleando programas curriculares y metodologías ajustados a las características psicológicas de su desarrollo personal y a las condiciones socio-culturales del medio, con horarios flexibles y generalmente de carácter semipresencial, apoyada con materiales educativos de autoaprendizaje.

Esta modalidad educativa está regulada por el Decreto 3011 de 1997, se divide en Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) de la educación básica y la media académica, y corresponden a los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta que dichos ciclos están organizados de tal manera que los logros académicos alcanzados tengan correspondencia con los Ciclos Lectivos Regulares de la educación básica y media.

Los lineamientos curriculares constituyen puntos de apoyo y orientación general frente al postulado de la ley que nos invita a entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de una identidad tanto cultural como nacional, regional y local. Además de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, comunidades educativas e investigadoras que se han encargado de potencializar y mejorar estos procesos de aprendizaje que direccionan a los niños, jóvenes y adultos a construir un mejor futuro donde se evidencie el progreso y calidad humana.

Cuyo sentido pedagógico es implementar las disciplinas pedagógicas pertinentes capaz de crear un intercambio de experiencias en los múltiples contextos que presentan los proyectos educativos institucionales; que permita intencional cada una de las actividades a mejorar la creatividad de los estudiantes, el trabajo solidario desde el aula de clase, a explorar e investigar el entorno social para estar en la capacidad de ser analíticos, críticos y argumentativos en diferentes circunstancias.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace⁶⁵, es imperioso aclarar los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos.

En este sentido, estamos entendiendo el texto como una red de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se tuvieron en cuenta las características mismas del cuento de terror, el modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk las **MMS** (micro, macro y superestructuras semánticas), y como este modelo nos ayudará a conectar los significados que descubrimos dentro del texto y como puede ayudar a nuestras mentes a relacionarlos o configurarlos en un esquema mental y finalmente se configuro las diferencias entre los texto continuos y discontinuos y el cómo las imágenes en un sujeto competente a la hora de leer comprensivamente un texto hacen parte primordial al momento de una interpretación apropiada.

Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

La literatura es entonces el insumo que motivará y encantará a nuestros educandos, es por esta razón que consideramos fundamental hacerla parte indispensable en la preparación y consecución de nuestra S.D, sin embargo no es propio obviar las pretensiones del MIN (Ministerio de Educación Nacional) para el cual; el maestro debe tener las competencias literarias básicas, textualmente de los lineamientos curriculares:

⁶⁵ J.L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990.

“El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura. El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión”⁶⁶.

Entiéndase lectura crítica como: la acción de interpretar profundamente un texto, *“La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual”⁶⁷*. Ya cuando el estudiante se localiza en este tercer nivel; se encuentra en la capacidad de generar relaciones dialógicas entre diversos textos y no solo los literarios.

Kristeva promueve la noción de intertextualidad. Según Kristeva: “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos...” El texto literario, según Kristeva, es el lugar en donde se encuentran los textos de dispareja clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); por eso, “tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto...”⁶⁸ (1978: 67).

Es obligatorio hacer hincapié que el estudio de la literatura no es la acumulación por la acumulación, no se mide cuantitativamente, el número de libros leídos no necesariamente es proporcional al mayor o menor grado de conocimiento (suponiendo que se pueda medir de esta forma el conocimiento), sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica.

⁶⁶ Lineamientos curriculares, MIN, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

⁶⁷ Lineamientos curriculares, MIN, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

⁶⁸ BRUNER, Jerome; GOODNOW, J. y AUSTIN, G.A., El proceso mental en el aprendizaje, Madrid, Narcea, 1978. Pág. 4

Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

A considerar una idea importante en este eje, es el planteamiento de David Perkins sobre la “cultura del pensamiento”⁶⁹. David señala la necesidad de erigir en los salones de clases una cultura del pensamiento, la cual consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar y demás, son usadas en los salones de clase, pero su significado habitualmente no es claro. Para Perkins, llenar de sentido estas palabras incrementa marcadamente los procesos de usanza del lenguaje y a la vez despliega el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Para este autor las palabras referidas al pensamiento son utensilios de precisión y su uso metódico tiene implicaciones en el progreso de aprendizaje de los educandos.

Para este desarrollo del pensamiento, es necesario tener en cuenta que estrategias cognitivas y metacognitivas que serán usadas para facilitar la comprensión textual, algunos elementos teóricos para la comprensión lectora que introdujimos en nuestra investigación son esencialmente criterios y estrategias básicas que facilitan la recuperación del significado global y concreto de un texto. No nos proponemos realizar una presentación absoluta, sino señalar algunas estrategias primarias, entre las cuales están: estrategias pedagógicas antes, durante y después de la lectura. Las actividades antes y durante pretenden mantener en los educandos la atención e interés, activar los conocimientos previos, despertar en los educandos procesos imaginativos, creativos e incentivar el presentimiento o adelantamiento de los hechos. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura⁷⁰. Por estas razones fueron incluidos en la presente investigación y se consideran; pertinentes y apropiados a la hora de fortalecer procesos de comprensión lectora, más aun tratándose de

⁶⁹ Ver la obra Un aula para pensar de David Perkins, Buenos Aires, Aique, 1997. Pág 8.

⁷⁰Lineamientos curriculares, MIN, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

estudiantes del 3011, para lo cuales los contenidos educativos y las estrategias pedagógicas utilizadas para su implementación, se hacen en tiempos poco aptos para su apropiación, son verdaderas enseñanzas cabalgante.

ESTANDARES BÁSICOS DEL LENGUAJE

Se destacará uno de los tres campos fundamentales del lenguaje que se hace indispensable desarrollar dentro del proceso de producción escrita.

Pedagogía de la literatura: se pretende consolidar una tradición lectora en los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo de gusto por la lectura y que estos a su vez llenen de significado la experiencia de los estudiantes y les permita enriquecer su visión de mundo y su concepción social a través de la experiencia propia, potenciada por la estética del lenguaje. En este caso esta S.D se enfocará especialmente en el texto narrativo, cuento de terror y a partir de este, desarrollarán su pensamiento, creatividad e imaginación, ya que a parte de la interpretación y comprensión textual el objetivo es estimular la comprensión lectora que tienen los estudiantes, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes, específicamente donde la creación de un cuento de terror, los lleve a un enamoramiento por la literatura y a su vez les genere herramientas para enfrentarse a realizar una adecuada interpretación de los diferentes tipos de textos, no solo los narrativos, con criterios gramaticales, cohesivos, coherentes y contextuales.

NUEVAS CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA

En la propuesta educativa PNLE (Plan Nacional de Lectura y Escritura) se busca que los educandos incorporen la lectura y la escritura de manera permanente en su vida escolar; “para que tengan mejores resultados en sus aprendizajes y más

oportunidades y facilidades al expresarse, comunicar sus ideas y comprender la realidad que los rodea”⁷¹. Para el caso de la presente investigación se utilizará la literatura específicamente el cuento de terror como herramienta potencializadora en el fortalecimiento de comprensión lectora dentro del aula, en pro del estudiante, ya que se busca que apropien lo que ha leído y sus experiencias vividas dentro de un mismo párrafo y pueda afianzar el proceso lectura crítica.

Por ende las estrategias que adelanta el PNLE se correlacionan con la secuencia didáctica planteada en el presente trabajo en el diseño y desarrollo de diferentes espacios de formación (actividades, encuentros y socializaciones) empleando estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, que permita a los estudiantes el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Enfocados en los estándares del grado de 10 a 11, la lectura crítica fomenta al auto cuestionamiento que evidencia el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que se hace de ella en los textos comunicativos orales y escritos. En la comprensión e interpretación textual el estudiante debe comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa y en la literatura debe estar en capacidad de analizar crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

⁷¹ PNLE, Plan nacional de lectura y escritura, MIN. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-325387.html>

CONCLUSIONES

La planeación y diseño de esta secuencia didáctica, tuvo como propósito fundamental fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de ciclo tres y acercar la literatura a los escenarios educativos, para que los estudiantes sean partícipes del proceso de enseñanza - aprendizaje; empleando el cuento de terror como herramienta fundamental para explicar el mundo literario.

En el desarrollo de esta secuencia didáctica se evidencia la principal falencia en la comprensión lectora y es el poco interés de los estudiantes hacia los textos compartidos en el aula lo que complejiza el proceso de enseñanza y evita transversalizar el proceso académico hacia el entorno social y cotidiano.

En el diseño se atendió las necesidades específicas de dicho curso, permitiendo la organización de un trabajo orientado a potenciar los saberes de los estudiantes desde la activación de sus conocimientos previos, el discurso disciplinar y sus procesos de interacción a partir de propósitos claros y actividades puntuales de inicio, desarrollo y finalización con el fin de fortalecer la comprensión lectora.

Partiendo de los lineamientos curriculares y estándares del lenguaje la ley invita a entender un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural.

RECOMENDACIONES

La mayor motivación al realizar esta exploración, parte de la necesidad de desarrollar en los niños, jóvenes y adultos habilidades y estrategias de aprendizaje significativo. De fortalecer procesos lectura comprensiva, de una lectura que sirve para la resolución de problemas. Sin embargo para ello es necesario que la lectura sea agradable y placentera para el estudiante, que le motiva a investigar, a cuestionar, a comparar y a buscar los diferentes matices de la verdad, dejando de lado el absolutismo. El mayor anhelo como investigadores, es entonces; que los educandos rompan el paradigma, que no se conformen al pensar que lo que tienen o lo que saben es suficiente, más bien que piensen y sientan que merecen algo más, mucho más. Es deber como educadores sacar a nuestros estudiantes de sus zonas de confort y enseñarles que trazarse un camino hacia el horizonte, hacia lo desconocido y andar por aquel camino que puede conducirnos hacia nuestra verdad individual, ese que solo se obtiene gracias a las nuevas experiencias.

Se toma el riesgo de proponer esta propuesta pedagógica, para ser aplicada en los estudiantes de educación para adultos decreto 3011, con el fin de invitar a desarrollar en estos estudiantes mayores todo su potencial y convertirlos en agentes activos del cambio, sus experiencias harán de esta y otras propuestas que vendrán, en los entornos educativos, esferas del saber, donde el conocimiento no solo vendrá del educador, sino que todos participarán con sus experiencias en la construcción del conocimiento. Si se hace partícipe a toda la comunidad de un cambio social radical para nuestro país, se tendrá un mejor futuro, uno más incluyente, un donde la opinión y el poder deja de estar en la élite y pasa a ser parte de todos, siendo un lugar más justo en el cual todos serán propietarios de su propio ser y del conocimiento.

La literatura imprime al proyecto, esa energía, ese dinamismo que cautivará a los estudiantes adultos, el cuento de terror, sirve a modo de catarsis, nos

identificamos con él, se busca escapar de una realidad que puede ser mucho más terrorífica que el mismo cuento, ese es el principal insumo, los sentimientos, son estas historias bien logradas, las que harán la parte más complicada del trabajo que tenemos como educadores, comprometer al estudiante con una lectura real y crítica. Qué bueno es enseñar cuando el otro no sabe que está aprendiendo, ya que solo piensa en el goce y el placer de la literatura.

Valorar la secuencia didáctica en estudiantes de educación especial para adultos, merece todos los esfuerzos posibles, tanto para su creación como para su implementación, al ser una población de aprendizajes fugaces, es necesario optimizar todas nuestras estrategias didácticas y pedagógicas, es entonces cuando la S.D toma protagonismo, ya que una secuencia bien planeada y ejecutada, arrojará resultados muy satisfactorios. La plasticidad de esta estrategia pedagógica permitirá al educador modificar las sesiones y talleres cuantas veces sean necesarias, para ajustarlas a las necesidades reales de la población estudiantil. Otra característica primordial de la S.D, es que como educadores, también se podrá valorar el SER, ya que se firma un contrato didáctico donde se puede negociar y evaluar no solo conocimientos, sino también que clase de persona soy y como encajo en la sociedad.

Finalmente, a modo de recomendación para las próximas investigaciones interesadas en la educación para adultos, proponemos no solo diseñar la secuencia, sino también aplicarla. De acuerdo a los resultados obtenidos, se podrá hacer una medición tanto cualitativa como cuantitativa, así será mucho mayor los alcances de dichas investigaciones, ya que trabajarán sobre el error y no solo sobre una pretensión.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.M. Y REVAZ, F. (1996): L'analyse des récits. Seuil, col. Memo, no 22. París.

BARTHES, R. (1966): «Introducción al análisis estructural del relato», en AA.W., Análisis estructural del relato, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, 9-43.. pág. 11.

BRUNER, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid (España): Visor Dis. S.A.

BRUNER, Jerome; GOODNOW, J. y AUSTIN, G.A., El proceso mental en el aprendizaje, Madrid, Narcea, 1978.

CAMPS, A. Y COLOMER, T. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Edit. Celeste, Barcelona.

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: Universidad del Valle.

DEFOE, D (Extractos de la obra de Edmund Burke De lo sublime y de lo bello, Editorial Alianza).Prólogo de Antología de cuentos de terror. 1. De DANIEL DEFOE a EDGAR ALLAN POE, p. 9

DOLE, J. A, NOKES, J. D.&DRITS, D. (2009).Cognitive strategy instruction.In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.).Handbook of research on reading comprehension (pp 347-372).HILLSDALE, NJ: ERLBAUM.

FUENTES, C, *Mundo Gótico*, Quarentena Ediciones, Llinars Del Vallès, Barcelona, 2007, [ISBN 84-933891-6-1](#), pags.17-18.

GARATE, M, Siglo XXI, 1994. Comprensión de cuentos en niños: enfoque cognitivo y sociocultural.

GENETTE, G. (1998). Nuevo discurso del relato. Editions du Seuil. Madrid: Cátedra Traducido al Español (Marisa Rodríguez Tapia) p.12.

GOMEZ, ADOLFO. L. Seis lecciones sobre la teoría de la argumentación. Alego, 2001. (p. 29).

J.L. AUSTIN, Cómo hacer cosas con palabras, Barcelona, Paidós, 1990.

KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volumen 85, Nº 5, pp. 363 – 394.

LERNER, DELIA: Leer en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. (Editorial Fondo de la Cultura Económica, México, 2001, pág. 29-50)

LINARES, L. Cuentos de humor de locura y de suerte (cuentos, Caracas: Edit. Fundarte, 1993).

LLUCH, G. Univ. De Castilla La Mancha, 2003 - 253 páginas. Pág. 70.

MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. "On throwing the baby out with the bathwater: A Reply to Black and Wilensky's evaluation of story grammars". En: *Cognitive Science*. Vol. 4, No. 3. Universidad de California, San Diego: 305-312.

MARTINEZ, M. Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres. Universidad del valle 2004.p. 38-39-54

MARTINEZ, M. Los procesos de la lectura y la escritura propuesta de interacción pedagógica. Editorial universidad del valle, 1991.

NAVARRO, M (2008) Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

OCHS, E. (2000). Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Gedisa. (p.271).

PARIS, SCOTT G. LIPSON, MARJORIE Y. Y WIXSON, KAREN K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

PÉREZ, M. Y ROA, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaria de Educación distrital. Pág. 9- 27- 32- 40 - 47.

PÉREZ, M., & RINCÓN, G. (2009). Actividad, Secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá: CERLALC.

PERKINS, D. Un aula para pensar de, Buenos Aires, Aique, 1997.

POZO J.I. (2006) Teorías Cognitivas Del Aprendizaje. Editorial MORATA. España.

PRAAG, citado por, LLUCH, G, en Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Pág. 49.

PROPP, V. Morfología del cuento seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos y de MÉLÉTINSKI, E. el estudio estructural y tipológico del cuento. Editorial fundamentos (1928).p. 107.

RONDÓN, G. Universidad de San Buenaventura, facultad de educación, Bogotá-Colombia, La conversación formal una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico.

SIGUÁN, M. (1987) Actividades de Lev S. Vygotsky. Barcelona: Editorial Anthropos.

SERRANO, S y otros (2002). Formación de lectores y escritores autónomos: orientaciones didácticas. Mérida, Venezuela: posgrado de lectura y escritura: Universidad de los Andes y Fe y alegría. Ex libris.

SOLÉ, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, pág.24- 121

SOLÉ, I (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao.

TODOROV, T. 1968 «La grammaire du récit», en Poétique de la prose. Paris: Seuil, 1971. (p. 121).

TRABASSO, T. y BOUCHARD, E. (2002).Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block y M. Pressley (Eds). Comprehension instruction: Research-based best practices (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.

VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983).Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

VYGOTSKY, L. (1987) Lenguaje y pensamiento. Buenos Aires: La Pleyade.

WALQUI, A y GALDAMES V, 1999. Enseñanza del castellano como segunda lengua. La Paz: Terra Nova.

WEBGRAFÍA

Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997, disponible en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-260523_Destacado.pdf

Lineamientos curriculares, MIN, disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf

Investigación descriptiva, disponible en:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_6_investigacin_exploratoria_descriptiva_correlacional_y_explicativa.html

MARTÍNEZ, M. “Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres”, Editorial cátedra Unesco, Cali 2002. Disponible en:

<http://www.slideshare.net/kichoblanco/estrategias-lectura-escritura>

PIAGET, J. (1983). El Criterio Moral en el

Niño. Barcelona:EditorialFontanella <http://www.monografias.com/trabajos105/jean-piaget-su-vida-y-sus-aportes-educacion-actual/jean-piaget-su-vida-y-sus-aportes-educacion-actual.shtml#ixzz475GSLhMv>

PNLE, Plan nacional de lectura y escritura, MIN. Disponible

en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-325387.html>

Revista SEMANA en línea. “Colombia, en el último lugar de las pruebas de educación”. Abril 01 de 2014. Disponible en:

<http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-en-el-ultimo-lugar-de-las-pruebas-pisa/382250-3>

Revista UNESCO en línea. “Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” pág. 20 F. Javier Murillo. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>

Revista web: Definición. De. “Definición de cuento de terror”. Disponible

en: <http://definicion.de/cuento-de-terror/>

RODRÍGUEZ, G. GIL, J. GARCÍA, E. Ediciones Aljibe. Granada (España).

1996. Primera Parte: Introducción a la investigación cualitativa”. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/metodologia-de-la-investigacioncualitativa/investigacioncualitativa.doc>

SOLÉ, I. Estrategias de lectura. Ed. Graó 1996. Disponible

en: <http://www.slideshare.net/YEDIDDIDEY/estrategias-de-lectura-sol-i>

VYGOTSKY, L. "Pensamiento y lenguaje". Rusia 1934. Citado por: Obras Escogidas Tomo II, Taringa.net. Disponible en:
<file:///C:/Users/type/Desktop/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-2.pdf>

ANEXOS

ANEXO No. 1

Profesor:

MODELO CONTRATO PEDAGÓGICO

Para que podamos enseñar y aprender en un ambiente que favorezca nuestro crecimiento es fundamental que, quienes participamos del acto educativo, asumamos algunos compromisos:

COMPROMISO DEL ALUMNO:

- Cumplir adecuadamente con los tiempos establecidos en entrega de los trabajos sin descuidar la presentación de los mismos.
- La ausencia a clase no significa exención del cumplimiento de las tareas asignadas y/o el estudio.
- No es necesaria la aclaración del profesor para estudiar lo visto en la clase anterior, hay que estudiar para todas las clases.
- Los trabajos escritos, informes, guías de estudio, serán de carácter estrictamente individual, a no ser que el docente no disponga lo contrario.
- A los trabajos grupales se les asignará, una nota individual a cada integrante que responda a su desempeño, responsabilidad y aportes, y otra nota referida al producto obtenido por el grupo, que será la misma para todos los integrantes.
- No es obligatorio entregar los trabajos escritos impresos, queda librado a la decisión de los alumnos.
- Se debe evitar el pedido para salir del aula, a los efectos de garantizar la seguridad de todos los alumnos a cargo del docente.
- El ingreso al aula después de los descansos debe ser inmediato, caso contrario de computará como ausente al módulo de la materia correspondiente.
- Es importante mantener en el aula el clima de trabajo y de higiene tanto corporal como del espacio físico.
- Concurrir a clase con el material pedido ya que es indispensable para poder avanzar en el conocimiento y aprovechar el tiempo de clase.
- Respetar el horario de cada materia.
- No traer ni utilizar celulares, mp3 u otros elementos.
- No comer ni beber en clase.
- A los efectos de generar en el educando mayor responsabilidad este deberá cuidar los elementos de la institución tales como las maquinas, sillas y bancos siendo punitorio de sanción en caso de dañar estos elementos.
- Deberá tener una asistencia igual o mayor al 80% para la aprobación de la materia.

COMPROMISO DEL DOCENTE:

- Respetar a todos los alumnos y saber escuchar sus propuestas e inquietudes.
- Explicar todas las dudas planteadas por los alumnos (siempre que el alumno haya prestado atención y comportado debidamente).
- Avisar con una semana de anticipación, por lo menos, la fecha y temas de las evaluaciones escritas.

- Entregar en un plazo no mayor a 10 días los resultados de las evaluaciones y trabajos prácticos.
- Cumplir con el horario de clase y respetar los descansos.
- Mantener el orden y la disciplina y garantizar un clima propicio de trabajo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo, que involucra todas las actividades que el docente propone a sus alumnos y no está asociada únicamente a la calificación obtenida en pruebas escritas.

LA AUSENCIA A UNA EVALUACIÓN SÓLO SERÁ JUSTIFICADA CUANDO EL ALUMNO PRESENTE EN LA CLASE SIGUIENTE UN JUSTIFICATIVO FIRMADO POR SUS PADRES O CERTIFICADO MÉDICO, DEBIENDO REALIZARLA EN ESA FECHA.

➤ Para la calificación se tendrá en cuenta la participación en clase, uso y aporte del material solicitado presentado en tiempo y forma; exposición oral con uso apropiado del lenguaje específico de la materia así como el desempeño global.

➤ A los trabajos grupales se le asignará a cada integrante una nota individual que responda a su desempeño, responsabilidad y aportes, y otra nota, que será la misma para todos los integrantes, referida al producto obtenido por el grupo.

..... Firma del estudiante

..... Firma del padre, madre o tutor del alumno

..... Firma del docente

 PARA RECORTAR

.....
 COLEGIO:
 ESTUDIANTE: CURSO:
 FECHA:.....

Me notifiqué de los compromisos, pautas de trabajo, criterios de Evaluación, modalidad de examen, expectativas de logro y criterios para la aprobación del período.....

Firma del Padre/Madre o Tutor:.....

Aclaración:.....

ANEXO No. 2

“UN TERRORIFICO Y EXTRAORDINARIO PRIMER CUENTO”

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

FECHA:
GRADO O CICLO:

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. ¿Creen ustedes en los espíritus, monstruos, demonios, brujas y demás?
2. ¿existen monstruos entre nosotros?
3. ¿La realidad puede ser más aterradora que la ficción?



ANEXO No. 3

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

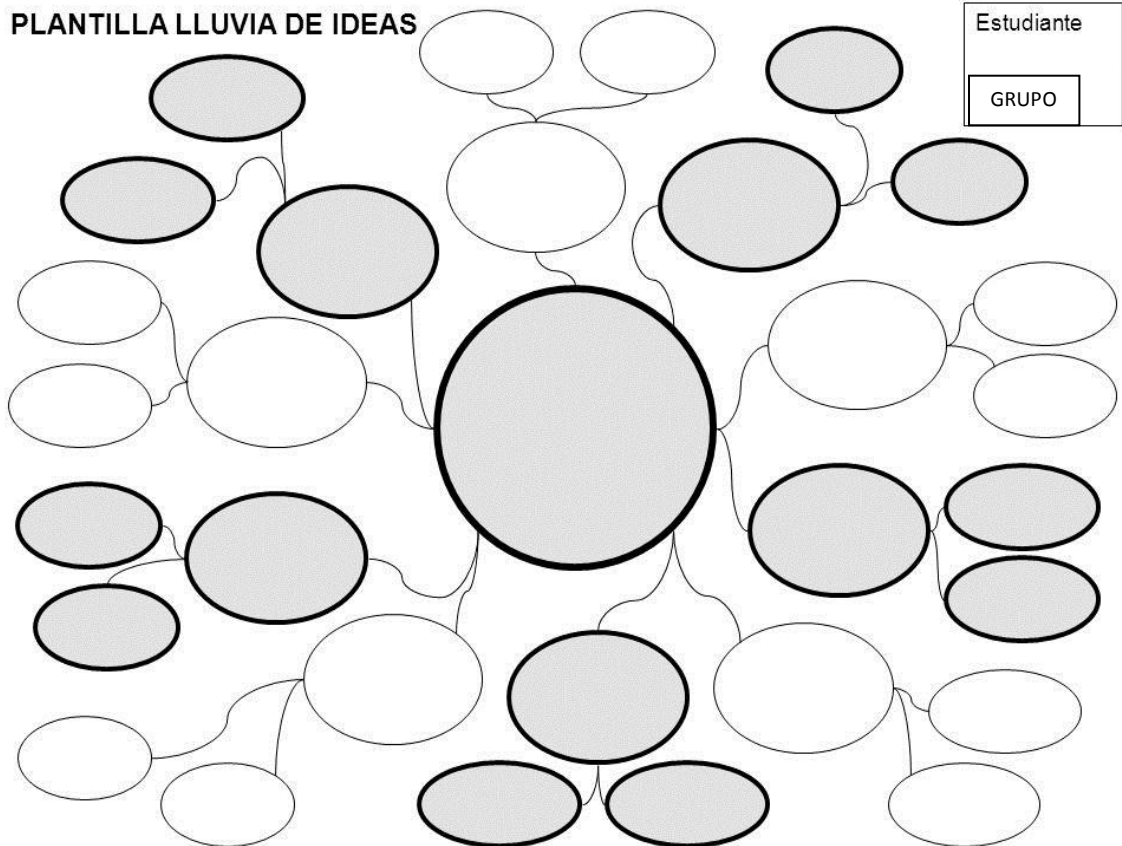
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

En la siguiente planilla realiza a manera grupal una lluvia de ideas, en la cual expresen, para luego ser socializada por un integrante del grupo.

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS
1. ¿Cuáles son sus expectativas con relación a los cuentos de terror?
2. ¿Cómo creen que se llevará a cabo el trabajo?
3. ¿Qué esperan aprender?
4. ¿Qué van a aportar ellos durante el desarrollo de la secuencia didáctica?

PLANTILLA LLUVIA DE IDEAS



ANEXO No. 4

PRE-TEST

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:



RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. ¿Qué piensan de las imágenes que acaban de observar?
2. ¿Qué nos dicen las imágenes?
3. ¿Cuál es la finalidad de las imágenes en un cuento de terror?
4. ¿Que conocen de los textos narrativos?

ANEXO No. 5

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

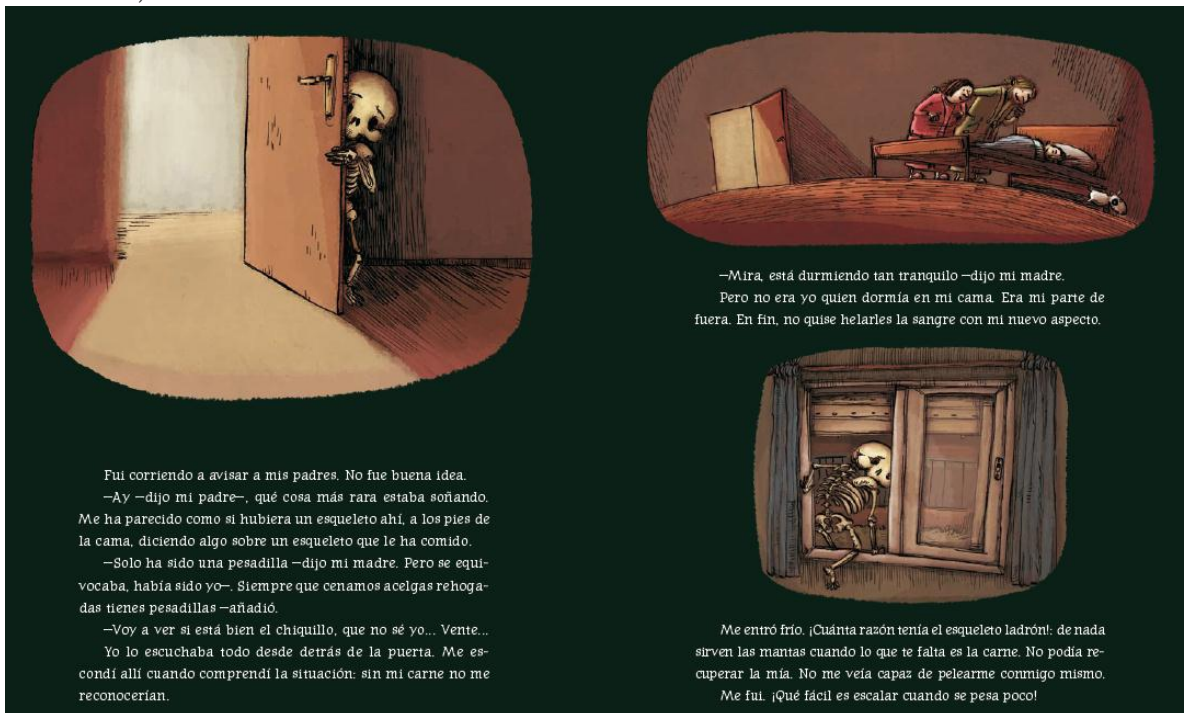
Lee con atención los dos cuentos que se presentan a continuación.

Esqueleto ladrón (cuento)

Texto de Pablo Albo

Ilustraciones de Lucía Serrano

Edición: Thule, 2012



EL RETRATO OVAL

(Cuento)

Edgar Allan Poe (Estados Unidos, 1808-1849)

El castillo al cual mi criado se había atrevido a entrar por la fuerza antes de permitir que, gravemente herido como estaba, pasara yo la noche al aire libre, era una de esas construcciones en las que se mezclan la lóbreguez y la grandeza, y que durante largo tiempo se han alzado cejijuntas en los Apeninos, tan ciertas en la realidad como en la imaginación de mistress Radcliffe. Según toda apariencia, el castillo había sido recién abandonado, aunque temporariamente. Nos instalamos en uno de los aposentos más pequeños y menos suntuosos. Hallábase en una apartada torre del edificio; sus decoraciones eran ricas, pero ajadas y viejas. Colgaban tapices de las paredes, que engalanaban cantidad y variedad de trofeos

heráldicos, así como un número insólitamente grande de vivaces pinturas modernas en marcos con arabescos de oro. Aquellas pinturas, no solamente emplazadas a lo largo de las paredes sino en diversos nichos que la extraña arquitectura del castillo exigía, despertaron profundamente mi interés, quizá a causa de mi incipiente delirio; ordené, por tanto, a Pedro que cerrara las pesadas persianas del aposento - pues era ya de noche-, que encendiera las bujías de un alto candelabro situado a la cabecera de mi lecho y recorriera de par en par las orladas cortinas de terciopelo negro que envolvían la cama. Al hacerlo así deseaba entregarme, si no al sueño, por lo menos a la alternada contemplación de las pinturas y al examen de un pequeño volumen que habíamos encontrado sobre la almohada y que contenía la descripción y la crítica de aquéllas.

Mucho, mucho leí... e intensa, intensamente miré. Rápidas y brillantes volaron las horas, hasta llegar la profunda media noche. La posición del candelabro me molestaba, pero, para no incomodar a mi amodorrado sirviente, alargué con dificultad la mano y lo coloqué de manera que su luz cayera directamente sobre el libro.

El cambio, empero, produjo un efecto por completo inesperado. Los rayos de las numerosas bujías (pues eran muchas) cayeron en un nicho del aposento que una de las columnas del lecho había mantenido hasta ese momento en la más profunda sombra. Pude ver así, vívidamente, una pintura que me había pasado inadvertida. Era el retrato de una joven que empezaba ya a ser mujer. Miré presurosamente su retrato, y cerré los ojos. Al principio no alcancé a comprender por qué lo había hecho. Pero mientras mis párpados continuaban cerrados, cruzó por mi mente la razón de mi conducta. Era un movimiento impulsivo a fin de ganar tiempo para pensar, para asegurarme de que mi visión no me había engañado, para calmar y someter mi fantasía antes de otra contemplación más serena y más segura. Instantes después volví a mirar fijamente la pintura.

Ya no podía ni quería dudar de qué estaba viendo bien, puesto que el primer destello de las bujías sobre aquella tela había disipado la soñolienta modorra que pesaba sobre mis sentidos, devolviéndome al punto a la vigilia.

Como ya he dicho, el retrato representaba una mujer joven. Sólo abarcaba la cabeza y los hombros, pintados de la manera que técnicamente se denomina *vignette*, y que se parecía mucho al estilo de las cabezas de Sully. Los brazos, el seno y hasta los extremos del radiante cabello se mezclaban imperceptiblemente en la vaga pero profunda sombra que formaba el fondo del retrato. El marco era oval, ricamente dorado y afilegranado en estilo morisco. Como objeto de arte, nada podía ser tan admirable como aquella pintura. Pero lo que me había emocionado de manera tan súbita y vehemente no era la ejecución de la obra, ni la inmortal belleza del retrato. Menos aún cabía pensar que mi fantasía, arrancada de su semisueño, hubiera confundido aquella cabeza con la de una persona viviente. Inmediatamente vi que las peculiaridades del diseño, de la *vignette* y del marco tenían que haber repelido semejante idea, impidiendo incluso que persistiera un solo instante. Pensando intensamente en todo eso, quedeme tal vez una hora, a medias sentado, a medias reclinado, con los ojos fijos en el retrato. Por fin, satisfecho del verdadero secreto de su efecto, me dejé caer hacia atrás en el lecho. Había descubierto que el hechizo del cuadro residía en una absoluta *posibilidad de vida* en su expresión que, sobresaltándome al comienzo, terminó por confundirme, someterme y aterrarme. Con profundo y reverendo respeto, volví a colocar el candelabro en su posición anterior. Alejada así de mi vista la causa de mi honda agitación,

busqué vivamente el volumen que se ocupaba de las pinturas y su historia. Abriéndolo en el número que designaba al retrato oval, leí en él las vagas y extrañas palabras que siguen.

“Era una virgen de singular hermosura, y tan encantadora como alegre. Aciaga la hora en que vio y amó y desposó al pintor. Él, apasionado, estudioso, austero, tenía ya una prometida con el Arte; ella, una virgen de sin igual hermosura y tan encantadora como alegre, toda luz y sonrisas, y traviesa como un cervatillo; amándolo y mimándolo, y odiando tan sólo al Arte, que era su rival; temiendo tan sólo la paleta, los pinceles y los restantes enojosos instrumentos que la privaban de la contemplación de su amante. Así, para la dama, cosa terrible fue oírle hablar al pintor de su deseo de retratarla. Pero era humilde y obediente, y durante muchas semanas posó dócilmente en el oscuro y elevado aposento de la torre, donde sólo desde lo alto caía la luz sobre la pálida tela. Mas él, el pintor, gloriábase de su trabajo que avanzaba hora a hora y día a día. Y era un hombre apasionado, violento y taciturno, que se perdía en sus ensueños; tanto, que no quería ver cómo esa luz que entraba, lívida, en la torre solitaria, marchitaba la salud y la vivacidad de su esposa, que se consumía a la vista de todos salvo de la suya. Mas ella seguía sonriendo sin exhalar queja alguna, pues veía que el pintor, cuya nombradía era alta, trabajaba con un placer fervoroso y ardiente, bregando noche y día para pintar a aquélla que tanto le amaba y que, sin embargo, seguía cada vez más desanimada y débil. Y, en verdad, algunos que contemplaban el retrato hablaban en voz baja de su parecido como de una asombrosa maravilla, y una prueba tanto de la excelencia del artista como de su profundo amor por aquélla a quien representaba de manera tan insuperable. Pero, a la larga, a medida que el trabajo se acercaba a su conclusión, nadie fue admitido ya en la torre, pues el pintor habíase exaltado en el ardor de su trabajo y apenas si apartaba los ojos de la tela, ni siquiera para mirar el rostro de su esposa. Y no quería ver que los tintes que esparcía en la tela eran extraídos de las mejillas de aquella mujer sentada a su lado. Y cuando pasaron muchas semanas y poco quedaba por hacer, salvo una pincelada en la boca y un matiz en los ojos, el espíritu de la dama osciló, vacilante como la llama en el tubo de la lámpara. Y entonces la pincelada fue puesta y aplicado el matiz, y durante un momento el pintor quedó en trance frente a la obra cumplida. Pero, cuando estaba mirándola, púsose pálido y tembló mientras gritaba: “Ciertamente ésta es la Vida misma”. Y volvióse de improviso para mirar a su amada. ¡Estaba muerta!”.

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. ¿Ambos textos presentan la misma estructura?
2. ¿Cuál es la intención del autor de cada cuento de terror?
3. ¿Cuál es la diferencia entre los contenidos de ambos textos?
4. ¿Cuál es la finalidad de cada uno?
5. ¿Es posible contar un cuento de terror solo utilizando imágenes?

ANEXO No. 6

TELÉFONO ROTO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

Cada grupo de trabajo tendrá que transmitir un mensaje de 10 palabras en el menor tiempo posible y en forma secreta a cada uno de sus compañeros, al final el equipo con más frases correctamente transmitidas será el ganador.



1. TEXTO
2. SECUENCIA
3. TERROR
4. CUENTO
5. MADRE
6. MONSTRUOS
7. TIEMPO
8. ZAPATO
9. COLEGIO
10. LAPICERO

ANEXO No. 7

LA MADRE DE LOS MONSTRUOS

La Mère aux Monstres, Guy de Maupassant (1850-1893)

Recordé esta horrible historia y a aquella horrible mujer al ver pasar hace unos días, en una playa apreciada por la gente adinerada, a una joven parisiense muy conocida, elegante, encantadora, adorada y respetada por todos.

Mi historia se remonta muy atrás, pero ciertas cosas no se olvidan. Me había invitado un amigo a quedarme un tiempo en su casa en una pequeña ciudad de provincias. Para hacerme los honores del país, me paseó por todos los sitios, me hizo ver los paisajes alabados, los castillos, las industrias, las ruinas; me enseñó los monumentos, las iglesias, las viejas puertas esculpidas, unos árboles de enorme tamaño o con forma extraña, el roble de Saint André y el tejo de Roqueboise.

Mientras examinaba con exclamaciones de entusiasmo benévolo todas las curiosidades de la región, mi amigo me dijo con aire desolado que ya no quedaba nada por visitar. Respiré. Ahora iba a poder descansar un poco, a la sombra de los árboles. Pero de pronto dio un grito:

— ¡Ah, sí! Tenemos a la madre de los monstruos, debes conocerla.

— ¿A quién? —pregunté—. ¿A la madre de los monstruos?

—Es una mujer abominable —prosiguió—, un verdadero demonio, un ser que da a luz cada año, voluntariamente, a niños deformes, horribles, espantosos, en fin unos monstruos, y que los vende al exhibidor de fenómenos.

Esos siniestros empresarios vienen a informarse de vez en cuando de si ha producido algún nuevo engendro y, cuando les gusta el sujeto, se lo llevan y le pagan una renta a la madre. Tiene once engendros de esta naturaleza. Es rica. Crees que bromeo, que invento, que exagero. No, amigo mío. No te cuento más que la verdad, la pura verdad. Vayamos a ver a esa mujer. Luego te contaré cómo se convirtió en una fábrica de monstruos.

Me llevó a las afueras de la ciudad.

Ella vivía en una bonita casita al borde de la carretera. Resultaba agradable y estaba muy cuidada. El jardín, lleno de flores, olía bien. Parecía la residencia de un notario retirado de los negocios. Una criada nos hizo entrar a una especie de pequeño salón campesino y la miserable apareció. Tendría unos cuarenta años. Era una mujer alta, de rasgos duros, pero bien hecha, vigorosa y sana, el auténtico tipo de campesina robusta, medio bruta y medio mujer. Sabía de la reprobación general y parecía recibir a la gente con una humildad llena de odio.

— ¿Qué desean los señores? —preguntó.

—Me han dicho que su último hijo estaba hecho como todo el mundo —respondió mi amigo—, pero que no se parecía en absoluto a sus hermanos. He querido cerciorarme de ello. ¿Es verdad?

Nos echó una mirada ladina y furiosa y contestó:

— ¡Oh, no! ¡Oh, no, señor! Es casi más feo que los otros. Mi mala suerte, mi mala suerte. Todos así, señor, todos así, qué desgracia tan grande, ¿cómo puede nuestro Señor tratar así a una pobre mujer como yo, sola en el mundo? ¿Cómo puede ser?

Hablaba deprisa, los ojos bajos, con aire hipócrita, igual que una fiera que tiene miedo. Endulzaba el tono áspero de su voz y uno se extrañaba de que aquellas palabras lacrimosas e hiladas en falsete salieran de ese gran cuerpo huesudo, demasiado fuerte, con ángulos bastos, que parecía estar hecho para los gestos vehementes y para aullar del mismo modo que los lobos.

—Quisiéramos ver a su pequeño —pidió mi amigo.

Me pareció que se sonrojaba. ¿Quizá me equivoqué? Tras unos instantes de silencio, dijo en voz más alta:

— ¿De qué les serviría?

Y había vuelto a enderezar la cabeza, mirándonos de hito en hito con ojeadas bruscas y con fuego en la mirada.

— ¿Por qué no nos lo quiere enseñar? —insistió mi compañero—. A otra gente sí que se lo enseña. ¡Sabe de quién hablo!

La mujer se sobresaltó y, liberando su voz, dando rienda suelta a su ira, gritó:

—Diga, ¿pa' eso han venido? ¿Pa' insultarme, eh? ¿Porque mis hijos son como animales, verdá? No lo van a ver, no, no, no lo van a ver; váyanse, váyanse. ¿Por qué les dará a todos por torturarme así?

Venía hacia nosotros, con las manos en las caderas. Al sonido brutal de su voz, una especie de gemido o más bien de maullido, un lamentable grito de idiota salió del cuarto vecino. Me hizo estremecerme hasta los tuétanos. Retrocedimos ante ella.

—Tenga cuidado, Diabla —en el pueblo la llamaban la Diabla—, tenga cuidado, tarde o temprano le traerá mala suerte.

Se echó a temblar de furor, agitando sus puños, desquiciada, gritando:

— ¡Váyanse! ¿Qué me traerá mala suerte? ¡Váyanse! ¡Canallas!

Se nos iba a lanzar encima. Nos escapamos, con el corazón en la boca. Cuando estuvimos fuera de la casa, mi amigo preguntó:

— ¡Pues bien! ¿La has visto? ¿Qué te parece?

—Cuéntame ya mismo la historia de esa bruta —pedí.

Y he aquí lo que me contó mientras volvíamos con pasos lentos por la blanca carretera general, orlada de cosechas ya maduras, que un viento ligero, a ráfagas, hacía ondular como a un mar tranquilo.

Hace tiempo, esa chica servía en una granja; era trabajadora, formal y ahorradora. No se le conocían enamorados, no se sospechaba que tuviera debilidades. Cometió una falta, como lo hacen todas, una tarde de cosecha, en medio de las gavillas segadas, bajo un cielo de tormenta, cuando el aire inmóvil y pesado parece estar lleno de un calor de horno y empapa de sudor los cuerpos morenos de los muchachos y de las muchachas. Pronto se dio cuenta de que estaba embarazada y la atormentaron la vergüenza y el miedo. Para esconder su desgracia a toda costa se apretaba con violencia el vientre con un sistema que había inventado, un corsé de fuerza, hecho con tablillas y cuerdas. Cuanto más se le hinchaba el vientre

por la presión del niño que iba creciendo, más apretaba el instrumento de tortura: un verdadero martirio. Pero se mantenía valiente ante el dolor, siempre sonriente y ágil, sin dejar que se viera ni se sospechara nada.

Desgració en sus entrañas al pequeño ser oprimido por la horrible máquina; lo comprimó, lo deformó, hizo de él un monstruo. Su cabeza apretada se alargó, se desprendió en forma de punta con dos gruesos ojos saltones que salían de la frente. Los miembros oprimidos contra el cuerpo crecieron, retorcidos como la madera de las vides, se alargaron desmesuradamente, acabados en dedos semejantes a las patas de las arañas. El torso se quedó muy pequeño y redondo como una nuez. Dio a luz en pleno campo una mañana de primavera. Cuando las escardadoras, que acudieron en su ayuda, vieron lo que le salía del cuerpo, se escaparon gritando. Y corrió el rumor en la región de que había parido un demonio. Desde entonces la llaman "la Diabla".

La echaron del trabajo. Vivió de la caridad y quizás de amor en la sombra, ya que era buena moza, y no todos los hombres temen el infierno. Crió a su monstruo, a quien por cierto aborrecía, con un odio salvaje, y a quien quizás habría estrangulado si el cura, previendo el crimen, no la hubiera asustado con la amenaza de la justicia. Ahora bien, un día, unos exhibidores de fenómenos que estaban de paso oyeron hablar del espantoso engendro y pidieron verlo para llevárselo si les gustaba. Les gustó y pagaron a la madre quinientos francos contantes y sonantes. Ella, primero vergonzosa se negaba a dejar ver a esa especie de animal; pero cuando descubrió que valía dinero, que excitaba el deseo de esa gente, se puso a regatear, a discutir cada céntimo, azuzándoles con las deformidades de su hijo, alzando sus precios con una tenacidad de campesino.

Para que no la robaran, les hizo firmar un papel. Y se comprometieron a abonarle además cuatrocientos francos por año, como si tomaran ese bicho a su servicio. Aquella ganancia inesperada enloqueció a la madre y ya no la abandonó el deseo de dar a luz a otro fenómeno, para disfrutar de rentas como una burguesa. Como era muy fértil, consiguió lo que se proponía, y se volvió hábil, parece ser, en variar las formas de sus monstruos según las presiones que les hacía padecer durante el tiempo del embarazo. Tuvo engendros largos y cortos, algunos parecidos a cangrejos, otros semejantes a lagartos. Varios murieron, y se sintió afligida.

La justicia intentó intervenir, pero no se pudo probar nada. Se la dejó pues fabricar sus fenómenos en paz. En este momento tiene once engendros bien vivos, que le proporcionan, año tras año, de cinco a seis mil francos. Sólo uno no está colocado todavía, el que no ha querido enseñarnos. Pero no se lo quedará mucho tiempo, porque hoy en día todos los feriantes del mundo la conocen y vienen de vez en cuando a ver si tiene algo nuevo. Incluso organiza subastas entre ellos cuando el sujeto lo merece. Mi amigo calló. Una repugnancia profunda me levantaba el corazón, así como una ira tumultuosa, un arrepentimiento de no haber estrangulado a aquella bruta cuando la tenía al alcance de la mano.

— ¿Pero quién es el padre? —pregunté.

—No se sabe —contestó—. Tiene o tienen cierto pudor. Se esconde o se esconden. A lo mejor comparten los beneficios.

Ya no pensaba en esa lejana aventura hasta que vi, hace unos días, en una playa de moda, a una mujer elegante, encantadora, coqueta, amada, rodeada por hombres que la respetan. Iba por la playa arenosa con un amigo, el médico de la estación. Diez minutos más tarde, vi a una criada que cuidaba a tres niños envueltos en la arena. Unas pequeñas muletas que yacían en el suelo me conmovieron. Noté entonces que los tres pequeños seres eran deformes, jorobados y corvos, horrorosos.

—Son los productos de la encantadora mujer con la que acabamos de cruzarnos —me dijo el doctor.

Una lástima profunda por ella y por ellos se apoderó de mi alma.

—¡Oh, pobre madre! —exclamé—. ¡Cómo puede seguir riéndose!

—No la compadezcas, querido amigo —respondió el doctor—. Son los pobres pequeños a quienes hay que compadecer. Ésos son los resultados de las cinturas que permanecieron finas hasta el último día. Estos monstruos se fabrican con el corsé. Ella sabe perfectamente que se juega la vida. ¡Qué más le da, con tal de ser bella y amada!

Y recordé a la otra, la campesina, la Diabla, que vendía sus fenómenos.

Guy de Maupassant (1850-1893)



ANEXO No. 8

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

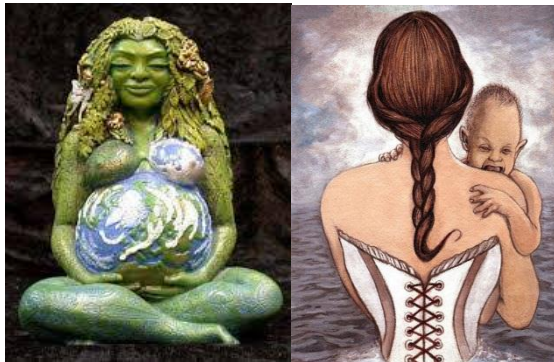
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

1. A PARTIR DEL TITULO DEL CUENTO “LA MADRE DE LOS MOUNSTUOS”

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

- A. ¿Qué creen que sucederá?
- B. ¿Conocen al autor del texto?
- C. ¿Cuál es la nacionalidad del autor?
- D. ¿creen que está vivo?
- E. ¿Cuál es el propósito del autor al escribir el texto?



2. EN GRUPOS DE TRES ESTUDIANTES SE DEBE REALIZAR UN FINAL PARA EL CUENTO LA MADRE DE LOS MONSTRUOS.

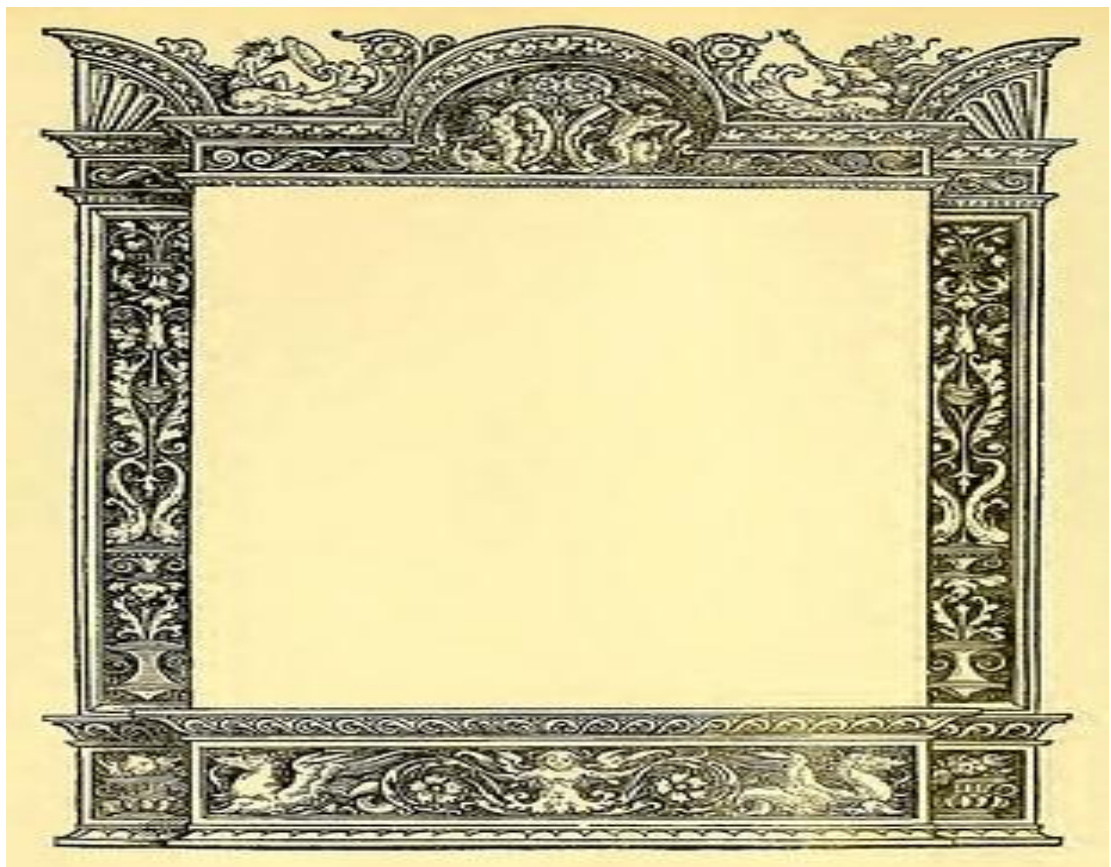
AL FINAL SE RESPONDE:

- A. ¿Qué tanto se parece el cuento a la vida real?
- B. ¿Qué mensaje nos deja esta historia?

3. COMPLETE EL SIGUIENTE ORGANIZADOR GRÁFICO, IDENTIFICANDO EN EL TEXTO CADA UNO DE LOS TÓPICOS QUE CORRESPONDEN A CADA CUADRO

EMISOR (AUTOR)	MENSAJE	CANAL Y DESTINATARIO (LECTOR)
El que transmite el mensaje	Información transmitida	Soporte material por el que circula el mensaje y quien recibe el mensaje.

4. EN LOS GRUPOS CONFORMADOS SE CREARÁ UNA IMAGEN ALUSIVA AL CUENTO LA MADRE DE LOS MONSTRUOS.



ANEXO No. 9

CARACTERIZANDO UN CUENTO, MI PROPIA CREACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

Coloca mucha atención al video que el profesor presentará a continuación ya que le servirá de insumo para realizar las siguientes actividades.

<https://www.youtube.com/watch?v=ueM2FLfRd-E9>



Ahora que ya conoces las principales características de un cuento de terror es hora de crear nuestro primer cuento de terror, se armaran equipos de trabajo en el cual cada integrante tendrá un papel fundamental, ya que será necesario que el cuento contenga:

- ✓ Al menos 3 imágenes que ayuden a comprender y ambientar el texto.
- ✓ El cuento debe tener mínimo una extensión de 2 páginas.
- ✓ Debe tratar una problemática social y ofrecer una enseñanza.
- ✓ Debe ser muy imaginativo y contar con la participación de todos los integrantes del grupo.

Los cuentos se exhibirán en la institución educativa para que todos los demás puedan leerlos y valorarlos.

ANEXO No. 10

Las MMS (Micro, Macro y Superestructuras)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

1. Presentación de diapositivas explicando las MMS.

SUPERESTRUCTURA

Estructura global del texto, es la silueta, el armazón o el esqueleto. Cada texto tiene determinadas distribuciones espaciales de sus componentes.



2. Se propone un cuento de terror diferente para cada grupo el cual deberán leer al menos en dos ocasiones, en este caso se leerán los cuentos del escritor estadounidense Edgar Allan Poe (“El gato negro”, amontillado”, “La caída de la casa Usher”, “El barril de “Berenice”, “La verdad sobre el caso del señor Valdemar”, “El corazón delator” y “El retrato oval”)
3. Los grupos identificarán las **MMS** de su respectivo cuento y a partir de ellas sintetizarán el cuento. Para lo cual se les solicita que subrayen las ideas principales y las secundarias, luego, teniendo en cuenta lo que subrayaron deben sacar la idea global del texto.

ANEXO No. 11

“EL HOMBRE DEL PATIO” MAURO CROCHE

-Todo comenzó cuando un día vi a mi hijo mirando por la ventana de su dormitorio- comenzó así su relato el hombre recostado en el diván-. Cuando le pregunté qué era lo que miraba, Dany señaló a través de la ventana y dijo: “Hay un hombre ahí afuera, parado en el patio”. Inmediatamente pensé que se trataba de un perverso. Los hay a montones en este mundo, ¿no le parece, doctor? Agarré el cuchillo y salí al patio hecho una furia, dispuesto a cortar sus pelotas. Pero ahí no había nadie. Regresé a la habitación de mi hijo y le pregunté por qué me había mentado. Pero el chico volvió a señalar hacia fuera. “Está ahí”, dijo, “sólo que no puedes verlo, porque está muerto”.

El psiquiatra soltó un leve gruñido como respuesta. Se inclinó sobre su libreta y escribió:

“Padre violento. El hijo reclama atención, probablemente a causa del divorcio”.

-Continúe, por favor- dijo, inclinando la cabeza.

El padre se acomodó sobre el diván y siguió con el relato.

-Después de esa vez mi chico no volvió a parar. Yo le decía que cortara con esas historias, porque asustaban a su hermanita Agustina, pero él siguió y siguió. Decía ver fantasmas por todos lados: cuando íbamos a hacer las compras, en la escuela, incluso en el puto jardín de infantes de Agustina. Dijo que veía el fantasma de un chico jugando en el arenero, que lo saludaba, ¿puede creerlo?

El psiquiatra no dijo nada, pero en su libreta anotó:

“Probable esquizofrenia del chico. Delirios persecutorios del padre”.

-¿Sigo hablando?- dijo el hombre.

-Claro.

-Es que usted me distrae cuando escribe en su cuaderno, ¿sabe?

-Es mi trabajo, señor Donovan. Usted no preste atención a lo que yo haga, concéntrese en la historia.

El padre murmuró algo por lo bajo, pero luego continuó:

-La gota que derramó el vaso fue la semana pasada, el sábado. Me tocaba a mí cuidar a los chicos, por eso del régimen compartido, pero a eso de las ocho de la noche llegaron sin avisar mis amigos y compañeros de barajas. Así que encerré a los chicos en el dormitorio y les dije que no hicieran mucho barullo, porque papá quería pasar una noche tranquila con sus amigos. La nena no dijo nada, ella pobrecita siempre fue calladita, pero Dany empezó con las quejas. Dijo que el hombre del patio no los iba a dejar dormir. Que cada vez estaba más cerca, y él tenía miedo, porque el hombre no era un fantasma común, sino algo mucho más malo que eso. Lo peor fue cuando Agustina, con ojos asustados, secundó a Dany y dijo que ella también había comenzado a verlo. Incluso me mostró un dibujo que había hecho de aquel hombre; ella siempre fue muy buena en el dibujo, siempre dibujó cosas lindas como mariposas o flores, pero la cosa horrible que me mostró esa vez terminó por sacarme de mis casillas. Agarré a Dany y lo sacudí. “¿Ves lo que pasa por andar diciendo estupideces? Ahora tu hermana también cree en esas cosas”, le dije. Lo llevé de las orejas a la ventana y señalé hacia fuera. “Ahí no hay nadie, ¿lo ves? No hay ningún hombre

muerto en el patio. Así que no quiero más historias de esa mierda, ¿entendiste?”. Dany agachó la cabeza y no dijo nada, pero algo en su mirada me hizo creer que traería problemas esa noche.

El psiquiatra volvió a escribir en su libreta.

“Graves problemas de alcohol”.

El padre parecía estar cada vez más agitado.

-Regresé al living y por unas horas me olvidé de ellos. Esa noche mis amigos apostaban fuerte, y yo la verdad no ligué nada. Eran las doce de la noche y casi me habían desplumado. Estaba furioso. Aposté mis últimos cien pesos y luego tiré las barajas. Cuando miré mis cartas, no podía creerlo: era la mejor mano que me había tocado en mi vida. ¡La mejor! Tenía todo a mi favor para recuperar el dinero perdido.

-¿Y entonces?

-El grito. O mejor dicho, los gritos. En la habitación de los chicos. En ese momento juro que pensé en matarlo. En matar a ese chico. Pero sin embargo continué jugando.

-¿Continuó jugando, pese a los gritos?

-¡Era la mejor mano de mi vida! ¿Es que no lo entiende? Además ya estaba acostumbrado a esas cosas, esos estúpidos juegos de Dany. Él y sus putos fantasmas muertos. Seguí jugando y por fin, Dios bendito, gané algo. Entonces el Pato Esquivel, uno de mis amigos, me dijo: “Hey, Donovan, ¿no tendrías que ir a ver qué carajo pasa en esa habitación? Esos niños gritan como endemoniados”. Así que fuimos a ver. Yo fui el primero en entrar a esa habitación, estaba muy borracho y...

-¿Qué fue lo que vio?- dijo el doctor, luego de anotar en su libreta:

“Adicción al juego”.

-Le reitero, doctor, que estaba borracho- dijo el hombre, con ojos suplicantes-. Es posible que lo que vi no sea más que... no sé, un delirio. Cuando uno bebe...

-¿Qué fue lo que vio?- insistió el médico.

-Vi a mi hijo, flotando a unos cuarenta centímetros de la cama- dijo el hombre, apresuradamente-. Tenía los ojos en blanco, y una baba negra le corría por el mentón. Pero peor fue lo que vi detrás de él...

-¿Qué vio?

-Había una cara- dijo el hombre, echándose de repente a llorar-. Una cara que salía de la pared. Tenía dientes como cuchillas, y sus ojos brillaban como linternas en la noche. Una cara que era exactamente igual a la que mi hija había dibujado...

-Usted dijo a la policía que la ventana estaba abierta...

-Sí, sí...

-Y que su hija menor, Agustina, no se encontraba en la habitación...

-Después de atender a Dany, de sacarlo de su “trance” o lo que diablos fuera eso, comenzamos a buscarla. Dany gritaba que el hombre del patio se la había llevado, pero claro que no le creímos. La buscamos por todos lados, aunque no pudimos encontrarla. Ella... ella era mi pequeñita y...

-¿Sabía usted, señor Donovan, que cuando hallaron a su hija, en el descampado detrás de su casa, se encontraba completamente desnuda?

-Lo sé. Dios misericordioso, lo sé...

-¿Y que cuando realizaron la autopsia correspondiente, Agustina tenía señales de haber sido violada por varios hombres?- el psiquiatra parecía haber perdido su tranquilidad académica. Había dejado la libreta a un lado y casi hablaba a los gritos- ¿Y que parte de los rastros encontrados debajo de sus uñitas, pertenecen a usted?

-Sería incapaz de hacer daño a mi pequeña... lo juro...- el hombre de repente alzó la cabeza y miró al psiquiatra, con los ojos convertidos en ranuras de odio-. Usted... usted me tendió una trampa. Dijo que sólo quería curarme, pero veo que su intención es meterme entre rejas. Lo mataré, doctor.

Se paró del diván y comenzó a avanzar hacia el psiquiatra. El doctor apretó un timbre y de inmediato entraron a la habitación dos policías, que redujeron al hombre y se lo llevaron.

-¡No fui yo, doctor!- decía el hombre, mientras lo llevaban a la rastra por el pasillo del hospital-. ¡Sería incapaz de hacerle daño a mi hijita! Sé que soy un miserable borracho, pero debe creerme...

El doctor volvió a sentarse y suspiró.

-¿Se encuentra bien, doctor Alves?- le preguntó su secretaria, que había asomado a la puerta al escuchar el griterío.

-Creo que sí, Lorena. Los policías actuaron muy rápido. Ahora por favor, déjeme a solas, debo terminar el informe.

La secretaria se retiró, y el doctor abrió su libreta. Y de inmediato saltó sobre su silla. En la libreta había un dibujo infantil, hecho con la lapicera. Se trataba de un rostro horrible, demoníaco, que mostraba unos dientes afilados como cuchillos. Debajo decía lo siguiente:

no es esquizofrenia.

no es alcohol.

no es adicción al juego.

existe.

y se encuentra detrás de usted.

observándolo por la ventana.

El doctor se dio vuelta. La silla giratoria crujió bajo su peso.

-Jesús bendito- dijo el doctor, que hasta ese momento se manifestaba ateo. Sus esfínteres se aflojaron y su cabello entrecano comenzó a caer, como los pétalos de una flor de repente marchita.

Lo encontraron tres horas después, aún con el rostro en dirección a la ventana: parecía un anciano de ciento veinte años, y se había arrancado los ojos.

ANEXO No. 12

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

FECHA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

GRADO O CICLO:

POST – TEST

Después de realizar la lectura “el hombre del patio” de Mauro Croche responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la idea principal del cuento?
2. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento y menciona brevemente algunas características de cada uno de ellos?
3. ¿Cuáles son los problemas que el psiquiatra percibe en el padre de los chicos?
4. Menciona brevemente algunas características del fantasma que narra la historia.
5. ¿Qué hechos extraños empiezan a suceder, para que los habitantes de la casa se dieran cuenta que había una presencia extraña y sobrenatural?
6. ¿cómo muere el psiquiatra?
7. ¿Realiza una pequeña historietta que represente las imágenes y hechos más significativos del cuento “ El hombre del patio”.