

UN VIAJE AL MARAVILLOSO MUNDO DE LA NARRACIÓN CON LAS MASCOTAS:
INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
TEXTOS NARRATIVOS.

Luz Myriam García Camacho

Lina Paola Quiceno Murcia

Universidad Tecnológica, Pereira

Maestría en Educación

2017

UN VIAJE AL MARAVILLOSO MUNDO DE LA NARRACIÓN CON LAS MASCOTAS:
INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
TEXTOS NARRATIVOS.

Luz Myriam García Camacho

Lina Paola Quiceno Murcia

Director

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica, Pereira

Maestría en Educación

2017

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

A Dios.

Por habernos dado la fortaleza necesaria para culminar este trabajo, por permitir que alcanzáramos nuestros objetivos, metas y sueños, además de darnos su infinita misericordia y amor.

A mi esposo e hijos.

Que son lo más importante en mi vida; gracias por su amor constante, por su apoyo incondicional y por sus bendiciones, que me dieron las fuerzas necesarias para conquistar esta meta.

Luz Myriam.

A mi mamá e hija.

Que son parte esencial en mi vida, gracias por su amor incondicional, apoyo y colaboración constante en la motivación a cumplir mi meta y logro de realización profesional.

Lina Paola.

A los niños y niñas de nuestra institución.

Que son el motor e inspiración de nuestro quehacer pedagógico.

Agradecimientos

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, quien con su gran apoyo, asesoría, motivación y acompañamiento constante, procuró la elaboración y culminación de esta investigación, además hizo aportes importantes a nuestra formación guiando aspectos metodológicos de este proceso.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa CASD, sede Santa Eufrasia, por darnos la oportunidad de desarrollar el trabajo de investigación con los estudiantes de grado tercero.

A nuestros maestros por sus recomendaciones, enseñanzas, consejos y orientaciones.

Por último, a nuestros familiares, quienes estuvieron siempre ahí para acompañarnos en este proceso.

Resumen

En el presente informe se da cuenta de los resultados de la investigación sobre comprensión lectora de textos narrativos, la cual hace parte del Macroproyecto de didáctica del lenguaje escrito, de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, de estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia. El enfoque de la investigación es cuantitativo, su diseño es cuasi-experimental, intragrupo, este diseño se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de las profesoras participantes. La Variable Independiente fue una Secuencia Didáctica, enmarcada en los postulados de Anna Camps (2006), la cual se desarrolló durante 34 clases, agrupadas en 17 sesiones. La Variable Dependiente fue la comprensión lectora de textos narrativos, cuentos. El análisis de los datos, permite aceptar la Hipótesis de Trabajo, por tanto se concluye que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

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

Abstract

In the present report, the results of the research on reading comprehension of narrative texts, which is part of the Macroproject of didactics of written language, of the master's degree in education of the Technological University of Pereira are reported. The purpose was to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the reading comprehension of narrative texts, of third grade students of the Educational Institution CASD of the city of Armenia. The research focus is quantitative, its design is quasi-experimental, intra-group, and this design is complemented by the qualitative analysis of the practices of the participating teachers. The Independent Variable was a Didactic Sequence, framed in the postulates of Anna Camps (2006), which was developed during 34 classes, grouped in 17 sessions. The Dependent Variable was the reading comprehension of narrative texts, stories. The analysis of the data, allows accepting the Work Hypothesis, therefore it is concluded that a didactic sequence of communicative approach improves the processes of reading comprehension of the students.

Keywords: Reading comprehension, didactic sequence, narrative text.

Tabla de contenido

	Pág.
1. PRESENTACIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. EL LENGUAJE ESCRITO.....	11
2.2. CONCEPCIONES DE LECTURA.....	13
2.3. MODELOS DE COMPRESIÓN LECTORA.....	16
2.4. ENFOQUE COMUNICATIVO.....	19
2.5. EL TEXTO NARRATIVO.....	21
2.6. SECUENCIA DIDÁCTICA.....	27
2.7. PRÁCTICAS REFLEXIVAS.....	30
3. MARCO METODOLÓGICO.....	33
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	33
3.2. TIPO DE DISEÑO.....	33
3.3. POBLACIÓN.....	34
3.4. MUESTRA.....	34
3.5. HIPÓTESIS.....	35
3.5.1. Hipótesis de trabajo.....	35
3.5.2. Hipótesis Nula.....	35
3.6. VARIABLES.....	35
3.6.1. Operalización de las variables.....	36
3.6.1.1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica. (Anexo 1).	36

3.6.1.2. Variable Dependiente: Comprensión lectora	38
3.7. CATEGORÍAS	45
3.8. INSTRUMENTOS	46
3.8.1. Procedimiento	47
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	49
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: LA COMPRENSIÓN LECTORA	50
4.1.1. Resultados Generales Pre-test y Pos-test.	50
4.1.2. Análisis de las dimensiones.	51
4.1.2.1. Contexto comunicativo.	54
4.1.2.2. Plano de la narración.....	58
4.1.2.3. Plano del relato.	61
4.1.2.4. Plano de la historia.....	65
4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	69
4.2.1. Profesora 1.	69
4.2.2. Profesora 2.	73
5. CONCLUSIONES	77
6. RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	84

Tabla de Cuadros

	Pág.
CUADRO 1: MUESTRA.....	34
CUADRO 2: INFORMACIÓN DOCENTES.....	34
CUADRO 3: VARIABLE INDEPENDIENTE.....	36
CUADRO 4: VARIABLE DEPENDIENTE.....	39
CUADRO 5: CATEGORÍAS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....	45
CUADRO 6: FASES DEL PROYECTO.....	47

Listas de tablas

	Pág.
TABLA 1: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA GENERAL PRE-TEST.....	54
TABLA 2: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA GENERAL POS-TEST.....	50

Tabla de gráficos

	Pág.
GRÁFICA 1. RESULTADOS GENERALES DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES EN COMPRESIÓN LECTORA.....	51
GRÁFICA 2. RESULTADOS GENERALES PRE-TEST Y POS-TEST EN LAS DIMENSIONES EN LOS DOS GRUPOS.....	52
GRÁFICA 3. RESULTADOS (3°B) EN EL PRE-TEST Y POS-TEST EN LAS DIMENSIONES.....	57
GRÁFICA 4. RESULTADOS (3°C) EN EL PRE-TEST Y POS-TEST EN LAS DIMENSIONES.....	53
GRÁFICA 5. RESULTADOS DEL GRUPO 1 (3°B) EN LA DIMENSIÓN CONTEXTO COMUNICATIVO.....	58
GRÁFICA 6. RESULTADOS DEL GRUPO 2 (3°C) EN LA DIMENSIÓN CONTEXTO COMUNICATIVO.....	54
GRÁFICA 7. RESULTADOS DEL GRUPO 1 (3°B) EN LA DIMENSIÓN PLANO DE LA NARRACIÓN.....	63
GRÁFICA 8. RESULTADOS DEL GRUPO 2 (3°C) EN LA DIMENSIÓN PLANO DE LA NARRACIÓN.....	59
GRÁFICA 9. RESULTADOS DEL GRUPO 1 (3°B) EN LA DIMENSIÓN PLANO DEL RELATO.....	67
GRÁFICA 10. RESULTADOS DEL GRUPO 2 (3°C) EN LA DIMENSIÓN PLANO DEL RELATO.....	62
GRÁFICA 11. RESULTADOS DEL GRUPO 1 (3°B) EN LA DIMENSIÓN PLANO DE LA HISTORIA.....	70
GRÁFICA 12. RESULTADOS DEL GRUPO 2 (3°C) EN LA DIMENSIÓN PLANO DE LA HISTORIA.....	65

Tabla de ilustraciones

	Pág.
ILUSTRACIÓN 1: LECTURA DE IMÁGENES DEL TEXTO.....	57
ILUSTRACIÓN 2: JUEGO DE ROLES.....	61
ILUSTRACIÓN 3: CAMBIANDO EL FINAL AL CUENTO.....	64
ILUSTRACIÓN 4: DRAMATIZACIÓN DEL CUENTO.....	68
ILUSTRACIÓN 5: ENTREVISTA A ESCRITOR EN PROCESO.....	68

Lista de Anexos

	Pág.
ANEXO 1. VARIABLE INDEPENDIENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA.....	89
ANEXO 2. PRE-TEST: LOS SECRETOS DEL ABUELO SAPO.....	133
ANEXO 3. POS-TEST: NO TE RÍAS PEPE.....	142

1. Presentación

Las relaciones entre los sujetos, y de los sujetos consigo mismos, ocurren fundamentalmente en el terreno del lenguaje. Cuando llegamos al mundo, ingresamos a prácticas sociales preexistentes, en las que se usa este, con diversidad de propósitos, de formas, de maneras de organizar el discurso. Esas formas de los discursos existentes en las culturas determinan las relaciones sociales, pues como diría Bajtín (1998), aprendemos el lenguaje a través de los géneros, esas formas enunciativas estables de la lengua que son una construcción histórica y social.

Desde esta perspectiva, cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales, aprende a contar, hacer solicitudes, ruegos, exigencias, describir, a seguir instrucciones, etcétera. Es decir, aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que participa, por tanto no aprende el lenguaje por segmentos, sino que ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. De igual manera, aprende lo no verbal, los gestos, las miradas, los movimientos y posturas corporales que acompañan a los enunciados que las personas producen. Esas son las prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje.

Ahora bien, allí radica la importancia del lenguaje, en su consideración como práctica social, que permite no solo la comunicación e interacción con los otros, con intencionalidades diversas, y en diferentes contextos, sino también, desde la perspectiva de Vigotsky (1995), la representación del mundo. El lenguaje, entonces, se constituye en una herramienta cognitiva que le permite a los seres humanos comprender la realidad, en el sentido que le brinda la posibilidad

de diferenciar los objetos entre sí, al igual que, diferenciarse frente a estos y diferenciarse frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo, lo que a su vez le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta, asunto que también ha sido descrito en los estándares curriculares de lenguaje (MEN, 2006).

Si bien, el primer escenario de esta construcción social y cognitiva es la familia y el entorno socio-cultural en el que nace el niño, no son menos importantes en dicha construcción otros escenarios como la escuela, a ésta le corresponde abordar de manera formal la diversidad de prácticas de lenguaje, en tanto, se requiere que los niños reconozcan que hay algunas prácticas en las que se usa una expresión oral coloquial, y otras en las que, por ejemplo, se requiere la elección de cierto léxico, de ciertas posturas corporales, o de las formas de cortesía que son indispensables y que dependen de las intenciones y del posible destinatario. Así, hablamos de prácticas sociales de lenguaje oral, que incluyen las formales y académicas y las de la vida cotidiana.

Por otro lado, hay prácticas del lenguaje que no se soportan en lo oral, sino exclusivamente en la escritura. Por ejemplo, cuando se envían cartas, cuando se leen los recibos de los servicios públicos, un texto escolar, entre muchos otros casos, en los que las prácticas de lenguaje están soportadas en la cultura escrita. Para que este tipo de prácticas sea exitosa, se requiere el desarrollo de competencias en lectura y escritura, las cuales de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2011), “se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (MEN,

Pág.4). En este marco, una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo, por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos, y tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad. Es una persona con condiciones para lograr un mayor bienestar para sí misma y para quienes lo rodean. (Plan Nacional de Lectura, 2013).

Ahora bien, para lograr este propósito el Ministerio de Educación nacional ha llevado a cabo diversas estrategias como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, las maratones de lectura, el plan semilla, entre otros,

A pesar de estas y otras propuestas, los resultados de las más recientes pruebas Saber a nivel nacional (Saber, 2015), demuestran que en Colombia los niveles de comprensión de lectura no son los esperados de acuerdo con los estándares requeridos a nivel nacional. Si bien, en los grados 3°, 5° y 9°, casi la mitad de los estudiantes de las instituciones educativas oficiales, superó el nivel literal de lectura (extraer información explícita de los textos) y pasó al inferencial, esto es, que pueden, entre otras cosas, identificar estrategias comunicativas, diferenciar tipos de textos y comprender su significado global (como diferenciar una narración de un poema), o interpretar las intenciones comunicativas de un texto (informar, entretener, etc.). Además, la tercera parte de los estudiantes, en cada uno de los grados, no alcanzó el nivel más desarrollado de competencia, el crítico, lo que implica que no son capaces de comprender con mayor profundidad algunos textos; para asumir una posición crítica al respecto, (MEN, 2015). Este panorama a nivel Nacional no está alejado de la realidad que se presenta en el ente territorial de la ciudad de Armenia (Quindío), en la cual, los estudiantes de grado tercero presentan

dificultades a la hora de interpretar y analizar un texto en un nivel más profundo y se les dificulta abordar una postura crítica frente al tema asumido.

Frente a las causas de estas dificultades, diversas investigaciones a nivel nacional y local, como: Quintero y Salazar (2016), Castañeda y Tabares (2015), Arango y otros (2015), muestran que uno de los orígenes de los bajos desempeños están en las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, donde los maestros enseñan la lectura y la escritura de una manera fragmentada y enfatizan en aspectos gramaticales, más que comunicativos o de significación. Estas concepciones se ven reflejadas en el énfasis que se hace en los primeros grados en el reconocimiento de grafemas, sílabas y palabras, es decir, en el desarrollo de habilidades codificación y decodificación. Así, cuando ya se logra el reconocimiento de los grafemas y palabras, se puede pasar al párrafo y al texto completo, para desde este momento trabajar la comprensión.

Desde estas prácticas se entiende que la comprensión lectora es el resultado directo del descifrado “si los alumnos son capaces de nombrar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática” (Reyes, 2007, p. 17). Sin embargo, a medida que el docente encauza más su actividad a la decodificación, parece que la mayoría de los alumnos no encuentran sentido en lo que leen. Luego de alcanzar la decodificación, la enseñanza de la comprensión se trabaja dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos. Con este tipo de estrategias sólo se comprueba hasta qué punto el alumno transfiere información de una forma a otra, pero no se puede comprobar de forma real, que tanto comprende el estudiante, esto es, qué tanto pudo construir sentido a partir del texto.

En suma, estas prácticas contravienen los resultados de investigaciones como la de Velasco y Tabares (2015), Palacio (2013), Duque, Vera, & Hernández. (2010); y Gil, (2010) quienes sugieren que el proceso de la lectura involucra algo más que el simple reconocimiento de las palabras. Las personas cuando leen, traen al texto no solamente un conocimiento grafofónico, sino también el conocimiento de todos los sistemas de claves del lenguaje y el conocimiento obtenido a través de sus experiencias vitales. En consecuencia, el no comprender lo que se lee, en el sentido transaccional de la comprensión (interacción entre el texto, el lector y el contexto), genera dificultades no solo para darle sentido a los discursos, sino también para aprender, ya que, una de las formas en que se presentan los contenidos escolares es por medio del lenguaje escrito, ya sea en libros, páginas web, u otros soportes.

Por tanto, cambiar las concepciones tradicionales, implicaría que se entienda la comprensión, como un asunto de construcción de sentido, con una función comunicativa y que por tanto requiere partir de situaciones auténticas y funcionales y, por supuesto, requiere el uso de textos que tengan una verdadera significación para los niños, según afirma Reyes (2013):

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a los alumnos a leer para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con historia. Porque en el fondo la lectura es una conversación de vida. Y sobre la vida sí que es urgente aprender a conversar.
(p. 69).

Este panorama general, de prácticas de enseñanza que incide en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes, no es ajeno a la Institución educativa CASD, ya que el 50% de los estudiantes de grado 3°, que presentaron la prueba Saber (2015) no reconoce

elementos implícitos y explícitos de la situación comunicativa del texto, no identifica la estructura implícita del texto y no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual). (Índice sintético de calidad, 2015).

Es así como, teniendo en cuenta el plan de mejoramiento institucional CASD (2016), se establecieron criterios que deben ser mejorados a nivel institucional, entre ellos el buscar que los estudiantes mejoren la comprensión de textos fortaleciendo los componentes semántico, sintáctico y pragmático que apunten a mejorar los niveles de lectura crítica. Además se propone que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas, lo cual podría traer como consecuencia que los estudiantes alcancen un mejor desempeño académico y sobre todo podrían participar de manera más competente en su vida cotidiana. En este contexto, la ejecución de nuestro proyecto podría permitir el alcanzar la meta propuesta por la institución. Se requiere entonces una propuesta didáctica que permita lo que plantea Solé (2001), “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (p. 27).

Ahora bien, este proyecto apunta a trabajar la comprensión del texto narrativo, que si bien ha sido uno de los más trabajados desde el pre-escolar hasta la básica primaria, no ha sido ajeno tampoco a prácticas tradicionales que lo abordan de manera superficial: Quintero y Salazar (2016), Castañeda y Tabares (2015), Arango y otros (2015), plantean que su enseñanza ha sido centrada en la decodificación, la identificación de la estructura ternaria (denominada inicio, nudo y desenlace), en los personajes principales y secundarios, el tiempo y el espacio, es decir, generalmente desde un identificación explícita de estos aspectos. Frente a estas formas de

enseñanza, se propone realizar una propuesta didáctica para comprender la situación de comunicación en que se enmarca, y los diversos planos que lo componen (plano del relato, de la historia y del relato).

Es así, como en este contexto, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, de estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa CASD del municipio de Armenia?

¿Cómo se transforman las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Como objetivo general se propone: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado tercero de la I.E. CASD Sede Santa Eufrasia y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia. Como objetivos específicos están: a.) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos, antes de la implementación de la secuencia didáctica. b.) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de los textos narrativos. c.) Implementar una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. d.) Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. e.) Contrastar los resultados del pre-test y post-test para identificar las transformaciones en la comprensión lectora.

La importancia de la presente investigación sobre la comprensión de textos narrativos radica en la posibilidad de poner a prueba una propuesta didáctica que favorezca:

- El aprendizaje de la comprensión de textos narrativos en distintos niveles de escolaridad, por lo que se apuesta a la implementación de la secuencia didáctica en un aula cuyo modelo educativo es escuela formal, y en la que participan estudiantes de los grados 3° B Y 3° C con iguales oportunidades de aprendizaje.

- Entender la función de los textos narrativos, como lo plantea Martínez (2004) comunicar y permitir la construcción de significados: narrar, contar, realizar inferencias, e inscribirse en el marco de una comunicación real, con textos auténticos basados en las experiencias vividas por los estudiantes.

- Leer y producir textos a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, como en este caso, textos narrativos sobre las mascotas, y que en dicho proceso se visualicen como lectores que comprenden textos auténticos para destinatarios reales, con un propósito.

- Construir escenarios comunicativos, en los cuales docentes y estudiantes puedan compartir y debatir información, para retroalimentar los textos comprendidos.

- Poner en juego la idea de leer para comprender y escribir, por ello se proponen momentos de trabajo sobre la comprensión lectora previos a los procesos de escritura: planificación, textualización, revisión y reescritura, así como tareas de intertextualidad que enriquezcan las producciones de los estudiantes.

- Desarrollar procesos colaborativos y meta-cognitivos, que aporten al mejoramiento no solo de la comprensión y producción de textos narrativos, sino a los procedimientos que se llevaron a cabo para lograrlo, de tal manera que se puedan transferir éstos a otros procesos de aprendizaje.

Los resultados permitirán identificar la potencialidad de la propuesta para la transformación de la enseñanza del lenguaje escrito y específicamente para mejorar la comprensión textual de los estudiantes participantes. De otra parte, los resultados servirán como sustento para que los docentes comprendan la importancia de diseñar y planificar propuestas enmarcadas en las necesidades comunicativas e intereses propios de los estudiantes, que respondan a su contexto comunicativo, y que la enseñanza y aprendizaje de la comprensión y producción de textos narrativos sea más significativa.

De igual manera, los resultados podrían ser el insumo para nuevas propuestas de investigación, en las que se abordan metodologías que innoven y apoyen el trabajo en el aula, con el uso de estrategias pedagógicas que faciliten la construcción del aprendizaje, perspectiva que tiene en cuenta la actividad constructiva del estudiante, aspectos afectivos y meta-cognitivos que permiten identificar los estilos de aprendizaje, y privilegiar la construcción en la interacción con otros en diversos escenarios (Arbeláez, Tobón, & Lanza, 2010).

Para finalizar, este informe de investigación se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se realiza la presentación del proyecto de investigación, el cual incluye el problema, los objetivos y la justificación; en el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir de cinco ejes que lo fundamentan, el lenguaje y el lenguaje escrito, la comprensión lectora, el enfoque comunicativo, el texto narrativo y la secuencia didáctica; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, explicando el diseño cuasi-experimental, las hipótesis, la operacionalización de la V. I (secuencia didáctica) y la V.D (comprensión lectora y el procedimiento) y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo se abordan los resultados y análisis de los desempeños grupales de los estudiantes de 3°B y de los estudiantes de grado 3°C en cuanto a las dimensiones e indicadores, así mismo se presentan los desempeños de los

estudiantes de manera individual, además de un análisis cualitativo de las prácticas de las docentes frente al proceso, durante y después de la secuencia didáctica; y finalmente, en el quinto y sexto capítulo, se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

En este capítulo se pretende describir conceptualmente los componentes que hacen parte del problema y que sustentan la investigación. En primer lugar, se aborda el lenguaje escrito; en segundo lugar las concepciones de lectura, en tercer lugar la comprensión lectora desde los modelos interactivos de lectura; en cuarto lugar, el enfoque comunicativo desde el cual se trabajará la secuencia didáctica; en quinto lugar, el texto narrativo desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998); en sexto lugar, la secuencia didáctica, desde la perspectiva de Camps (2003) y por último la práctica reflexiva, desde la perspectiva de Schön (1987) y Perrenoud (2007).

2.1. El lenguaje escrito

El ser humano empieza a relacionarse con su entorno y con sus pares a partir del lenguaje, corporal, oral o escrito. Es a partir de este que se da una comunicación y una interacción con la cultura. El niño en sus primeros años de vida se comunica con su entorno a partir de gestos y movimientos que realiza con su cuerpo y a medida que pasa el tiempo, explora nuevos medios de comunicación dando lugar al lenguaje oral. Más adelante en la escuela formalizarán todas esas exploraciones de lenguaje y pasará a ser usuario del lenguaje escrito, el cual le permitirá ampliar su visión del mundo. Al respecto Vigotsky (1979) sostiene que el desarrollo de la escritura es una función lingüística diferenciada del lenguaje oral, tanto en su estructura como en su funcionamiento, ya que cuando el niño aprende a escribir debe desentenderse de los aspectos fónicos del habla y sustituir las palabras por sus imágenes (el lenguaje escrito es abstracto), estos es, la escritura es lenguaje “in absentia” (dirigido a una persona que no está o es imaginaria), por tanto exige una acción analítica por parte del niño, quien necesita no sólo haber comprendido el

sonido de las palabras sino su estructura y función, para así transcribirlo en símbolos convencionales.

Ahora bien, según Vygotsky (1979) el lenguaje escrito es un sistema simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo directo. Esto significa, según sus propias palabras, que:

“El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos”. (p. 160).

Específicamente, cuando se habla de lenguaje escrito, este abarca el proceso tanto de leer como de escribir, que no son de uso exclusivo de la escuela, esto es, el niño empieza a comprender su función en las interacciones con su entorno social y cultural, sin embargo, es formalmente adquirido con la intervención intencionada de otro, función que tradicionalmente ha sido delegada a la escuela. . El lenguaje escrito es por tanto una forma de comunicación que se expresa utilizando códigos gráficos con sentido propio; a diferencia del lenguaje oral es menos espontáneo, es por ello, que puede ser más complejo expresar lo que queremos o nuestras ideas a través de él.

Sin embargo, la lectura y concretamente la comprensión lectora, no siempre ha sido comprendida de la misma manera. Siendo el objeto de investigación la lectura, nos centraremos en su definición, las concepciones y modelos que no han sido más que explicaciones sobre cómo se entiende la lectura y las implicaciones de estas posiciones para la enseñanza.

En este sentido, según Pérez (2010) el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales. Es una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. Por lo tanto, leer no se reduce a la asimilación de información, puesto que, es una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee. De este modo se construirán los elementos para ir contando con un punto de vista propio frente a lo que se lee.

2.2. Concepciones de lectura

Se entienden las concepciones como un conjunto de ideas, que explican un fenómeno, para este caso la lectura. Un recorrido sobre estas concepciones las plantea Dubois (1997), quien explica tres concepciones acerca del proceso de la lectura. La primera, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades o como una transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; y la tercera, la más reciente, concibe a la lectura como un proceso transaccional.

Respecto a la primera concepción, como conjunto de habilidades, su foco son las etapas por las cuales pasaba el niño y las destrezas que tiene en cada una de ellas, para llegar a descifrar lo que hay en el texto.

Esta concepción supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, el segundo nivel la comprensión como descifrada de textos, un tercer nivel que es la respuesta o reacción emocional y por último el de la evaluación o asimilación. Especialmente, la comprensión se considera está compuesta por subniveles: la comprensión literal o habilidad para comprender claramente lo dicho, en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.

La comprensión del texto, como un proceso mediante el cual el lector descubre el significado que hay en éste, por lo que se requiere de una serie de destrezas, que se adquieren en la realización de tareas de lectura literal, inferencial y crítica. El énfasis por tanto está puesto en el texto.

Desde esta óptica, surge la concepción de lectura, como proceso que implica un conjunto de habilidades la cual fue cuestionada a finales de los años 60s, debido a los avances de la psicolingüística y la psicología, entonces, en ese momento surge lo que se ha denominado enfoque interactivo de la lectura, dentro del cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, esta concepción postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Dubois afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". (1997, p. 11),

visto así, la comprensión consiste en que el lector construye sentido a través de su interacción con el texto, en la cual sus experiencias previas juegan un papel fundamental en la construcción del sentido textual. La comprensión por tanto no está en descubrir lo que hay en el texto, sino que el énfasis está en los conocimientos, saberes y expectativas del lector.

La tercera concepción, la lectura como proceso transaccional, entiende que la lectura es un proceso bilateral que ocurre entre el lector y el texto, en este proceso el lector y texto son dependientes y de su interpenetración surge el sentido de la lectura, por ello a partir del proceso de lectura, lector y texto se transforman, para dar lugar a un nuevo texto.

Es así como se entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados, en los que se activan los esquemas de lectores y escritores, y la información que contienen los diversos textos a los cuales se recurre, para encontrar sentido. Permitiendo así la realización de interpretaciones y el establecimiento de objetivos y finalidades. En este sentido, la presente investigación, supone que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, el texto y el contexto, para la construcción de significado, proceso que requiere de una serie de estrategias cognitivas para dar sentido a lo escrito.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), plantea que, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. Aquí se plantea entonces que la relación no debe ser solo mecanicista y de transcripción, en lugar de esto plantea una interacción entre estos tres factores fundamentales: texto, contexto y lector. Este concepto también es retomado por Camargo, Uribe y Caro (2007), quienes aportan que la lectura no es una simple

decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, en la búsqueda y construcción de significados.

En este marco, Pérez (2004) afirma, que desde los primeros años de vida escolar, es importante que los niños compartan reales experiencias de lectura ligadas a su universo de intereses, emociones y gustos, por lo cual el maestro debe plantear contextos de lectura, para que los niños vivan experiencias, con diversos tipos de textos, en especial de literatura infantil y que estén relacionados con el contexto sociocultural en el cual ellos están inmersos.

Lo anterior permite afirmar que enseñar a leer y a escribir, debería ser la tarea prioritaria trazada por la escuela; y que esto no depende solo de las prácticas escolares, sino también de las concepciones que el docente y la institución tengan acerca del proceso de lectura y escritura.

A continuación se exponen los principales modelos y la evaluación que estos han tenido para explicar la comprensión lectora.

2.3. Modelos de comprensión lectora

Se podría decir que, la comprensión lectora ha tenido una gran evolución, pasando del modelo ascendente al modelo descendente, para llegar al modelo interactivo.

Tradicionalmente se concibió de manera separada la lectura y la comprensión lectora, la primera se entendía como un asunto de decodificación de los signos escritos en el papel, con las respectivas consecuencias para la enseñanza, esto es, empezar a enseñar los componentes mínimos, letras, sílabas, palabras, oraciones, párrafos, hasta llegar a textos completos. Cuando se alcanzaba el código alfabético, si era posible trabajar la comprensión. Ahora bien, el foco de la comprensión, en este marco, estaba en el texto, lo que debía hacer el lector era descubrir aquello que estaba impreso en el texto a este modelo se le denominó: conjunto de habilidades (Dubois,

1987), y desde otra perspectiva Kintsch y Van Dijk (1978) han denominado modelo ascendente, caracterizado porque el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. El énfasis como ya se explicó en la concepción de habilidades estaba puesto en identificar la unidades y la estructura que compone el texto, por tanto leer y comprender es decodificar.

Los avances en la psicología cognitiva y específicamente los trabajos de Bartlett (1932), empezaron a poner el foco en el sujeto lector, y más concretamente en los esquemas mentales, es el lector el que desde sus saberes previos, organiza su información y pone en ejecución su memoria reconstructiva, en lo que Kintsch y Van Dijk (1978), han denominado modelo descendente, este modelo no actúa como el modelo anterior, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto. Cuando un sujeto lee un texto utiliza tres operaciones diferentes o macrorreglas que le permiten extraer el significado global o macroestructura: omisión, generalización e integración, que aplica a las proposiciones del texto para formar las macroproposiciones. Además activa las macroestrategias que le permiten hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones del texto probables del texto.

Aparecen luego los modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. Este modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los modelos anteriores conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende la lectura como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre

ellas. Cuando que se lee un texto, el sujeto empieza procesando la información de forma ascendente, luego el lector activa una serie de datos que le permiten integrar la información y por lo tanto alcanzar la comprensión del texto. (Alonso y Mateos, 1985).

Así pues, el modelo interactivo surge como resultado de la evolución de las dos teorías anteriores, exponiendo que la comprensión no está ni en el texto ni en el lector, aunque atribuye gran importancia al uso que hace el lector de los conocimientos previos para la comprensión del texto (Solé, 1992). Su carácter interactivo está en la idea que, aunque el lector se fija en las letras, las palabras y las frases, el texto forja expectativas, hipótesis y predicciones que necesita verificar. El modelo interactivo de lectura deviene una actividad cognitiva compleja, es un proceso constante de verificación de hipótesis; comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen lo trabajado en el texto. (Rumelhart y Ortony, 1982).

De la igual forma, se encuentra el siguiente planteamiento “La lectura no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, entre la búsqueda y construcción de significados” (Widdowson, 1978, Citado en Camargo, Uribe & Caro, 2011 p. 145). Es así como, Ferreiro (2008), plantea que la comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura.

Esta investigación se posiciona en el modelo interactivo porque lo considera pertinente para desarrollar la comprensión lectora, pues lo central no es el proceso de decodificación como ha sido la tradición en el contexto escolar, sino que avanza a la importancia de la interacción entre el texto, el lector, en el contexto y las intencionalidades, en este caso la comprensión de textos narrativos, de tal manera que se aporte a la formación de lectores autónomos, es decir que formar lectores capaces de aprender a partir de los textos. (Solé, 1992, p. 62).

Este enfoque además comparte muchos de sus supuestos con los llamado enfoques comunicativos, desde los cuales se desarrollará la propuesta didáctica objeto de esta investigación, por ello se presenta a continuación los principales supuestos de este enfoque.

2.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo hace referencia a un conjunto de propuestas didácticas que parten de los aportes de la pragmática, el análisis del discurso y la conversación, la lingüística textual, entre otros, que conciben el lenguaje como una actividad humana, como instrumento social para conseguir diversos propósitos, por encima de las estructuras sintácticas, por ello el centro es el discurso o el texto y no la oración. Un discurso o un texto completo entendidos como actos contextualizados que se realizan en determinadas circunstancias temporales, espaciales y sociales (Cassany, 1999). Los supuestos que subyacen a este enfoque se pueden resumir de la siguiente manera:

- El lenguaje se desarrolla a través de la interacción entre hablantes.
- La actividad discursiva sólo se puede realizar a través de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir), las cuales se usan en la solución de problemas complejos.
- Los factores emocionales y actitudinales, participan activamente en el proceso de adquisición del aprendizaje, teniendo en cuenta intereses y motivaciones del estudiante.
- Dentro del paradigma comunicativo se tiene en cuenta las necesidades comunicativas individuales de cada estudiante.
- El profesor se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva surge el concepto de competencia comunicativa planteada por Hymes (1996), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particular, concreta y social e históricamente situados. Dell Hymes más preocupado por la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua, enumera una serie de factores que hacen posible la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otras. En este marco el autor considera que deben tenerse en cuenta las funciones (expresiva, directiva, poética de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa), que hace que los acontecimientos comunicativos pueden ser útiles al hablante y al oyente. (Hymes, 1996, pág. 47 a 62).

Vista dentro de este marco de referencia, la competencia comunicativa le da un peso mucho mayor a la persona que al sistema comunicativo. Su interés primordial radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente. Es decir, se trata de un modelo de lenguaje que se dirige más hacia la conducta comunicativa y la vida social. Considera que existen reglas de uso que, de no tomarse en cuenta, volverían inútil las reglas gramaticales. (Maqueo 2005, p. 150).

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo (MEN, p. 25).

2.5. El texto narrativo

La narración es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. Aunque en esta categoría se pueden encontrar diferentes textos (mitos, leyendas, fábulas, novelas), uno de los más utilizados en el ámbito escolar es el cuento. Una mirada a la escuela demuestra que el cuento está presente en las clases desde nivel inicial y en las clases de lenguaje durante todo el ciclo primario y secundario. Esta situación se explica porque el cuento brinda espacios para explorar, construir, crear y soñar significados, buscando que el contacto del niño con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. Según Muth (1.991), la importancia de la enseñanza de los textos narrativos radica en el encuentro con el goce e interés por lo desconocido, por el suspenso, la vida, la muerte, los conflictos y la fantasía. Además, los niños (y los lectores adultos) pueden identificarse con algunos personajes y problemáticas de estas narraciones.

En este sentido, Cortés y Bautista (1998, p.17), pueden dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, permitiendo conocerlos, describirlos y explicarlos, pues éste debe ser inteligible, claro y además cumplir las normas convencionales, de lo contrario el relato sería insensato o absurdo, y podría generar dificultades en la comprensión.

En un intento de organizar sistemáticamente las características propias de un texto narrativo, se proponen los denominados “planos narrativos o planos de la narración” los cuales históricamente señalan el objeto narrativo -en el cual debe centrarse el análisis narrativo-, y que a su vez estas estructuras narrativas se centran en el plano de la narración, plano del relato y plano de la historia. Los planos de la narración se refieren a aquellos aspectos que conforman un texto narrativo y que lo diferencian de otro tipo de textos. (Cortés y Bautista, 1998).

El primer plano, el plano de la narración, es aquel que está relacionado con la situación de enunciación, es decir, quién, para quién y con qué intención se escribe. Allí se inscribe el narrador, distinto del autor, como figura bajo la cual se “disfraza” el escritor para contar la historia, otra función del narrador es presentar a los personajes y explicar las circunstancias en que se desarrollan los hechos, este plano da cuenta del tiempo en que se presenta la historia (pasado- presente- futuro). La narración puede ser en primera persona (cuando el narrador se convierte en un personaje) o en tercera persona (cuando actúa como si fuera un espectador que observa la historia).

Desde esta óptica, en la propuesta de la secuencia didáctica, este plano de la narración tiene como propósito identificar el tipo de narrador presente en el texto, aspecto principal dentro de la historia. Para los narratólogos franceses el narrador se define preferiblemente por su grado de conocimiento de la realidad representada, (Genette, 1998 y Greimas, 1982). Para unos esta capacidad depende directamente del punto de observación elegido para transmitir la información; para otros este hecho está asociado estrechamente a la presencia o ausencia de un filtro. En suma, para las corrientes estructuralistas el narrador se comporta preponderantemente como un 'sabedor', pero se insiste al mismo tiempo en su papel de realidad configuradora de la estructura narrativa.

Otra cuestión importante en la propuesta de la SD, es identificar los signos que se utilizan para marcar cuando el narrador cede la voz a los personajes. En este aspecto, el narrador sigue desempeñando la función narrativa (a él corresponde contar lo que es percibido por el personaje) y también la de control, puesto que es capaz de aludir al discurso del personaje a través de verbos como dijo, pensó, sintió, etc., y de las anotaciones escénicas. Igualmente, identificar si el

narrador cuenta la historia en tiempo pasado, presente o futuro, lo cual hace referencia al uso de una forma verbal.

El plano del relato, por su parte, hace referencia a los modos como se cuentan las historias y las marcas que se utilizan (“érase una vez...”, “colorín colorado...” “un día...”, “en un país muy lejano...”.) Estas marcas textuales han sido heredadas y son consideradas tradicionales o típicas de la narración de cuentos infantiles, además las marcas textuales permiten identificar el inicio del relato, reconocer el conflicto y apreciar el final del relato, en lo que ha sido llamado la estructura ternaria. (Greimas, 1982).

Así mismo, los indicadores en los cuales se profundizará el trabajo de la propuesta en este plano son: identificar el estado inicial del relato, reconocer el conflicto que presenta el relato, identificar la solución que se da al conflicto, los cuales hacen alusión a la estructura relatada de una historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). El reconocimiento de las marcas mencionadas se convierte en una estrategia que le ayudan al lector a ubicarse en un género literario particular con una estructura propia. Ahora bien, cuando nuestros estudiantes identifican estas fórmulas al inicio, saben que están frente a un cuento, que encontrarán unos personajes a los que algo les sucederá, en un lugar o lugares específicos, pero desconocen la historia que les espera. La acumulación de escenas en un cuento tiende a la repetición de una secuencia narrativa. La situación a la que el personaje se ve enfrentado se repite con muy pocas variaciones que no afectan la estructura planteada, pero sí enriquecen la historia. El reconocimiento y apropiación de esta característica aporta en el proceso de lectura y garantiza la participación activa de los estudiantes porque los textos se hacen predecibles y permite un mejor seguimiento de la historia.

En el plano de la historia: el foco de este plano está en los personajes (que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas), la identificación de las características físicas y psicológicas de estos, los tiempos (lineal -pasado, presente y futuro, retrospectivo -se vuelve al pasado desde el presente- o de anticipación -se narra lo que sucederá-), los espacios (lugar, sitio o escena donde suceden los hechos) y las acciones y propósitos de los personajes.

Igualmente, los indicadores que se trabajan en la SD son: Identificar los personajes principales de la historia, identificar la manera de ser de los personajes en la historia, identificar las intenciones de los personajes de la historia durante el desarrollo de la historia. Desde el cual se ha propuesto el acercamiento a los cuentos a partir de nuevos propósitos de lectura; por ejemplo, nos interesa que los niños caractericen los personajes, pero no solo en su aspecto físico, sino que además, lo hagan a partir del reconocimiento de sus intenciones y la evolución que sufren a lo largo de la historia. En relación con el tiempo y el espacio 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; es decir, el reconocimiento de las relaciones de continuidad que son básicas en la configuración de la trama de los cuentos.

Desde este panorama de reconocimiento de la estructura narrativa, es relevante considerar que se trabaja la estructura ternaria, compuesta por tres partes denominadas por Greimas (1.982): estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

El “estado inicial” es el que permite introducir los personajes y ubicar el lector en la situación inicial. Este estado es siempre en relación con un objeto, el personaje puede tener algo o le puede faltar algo, ese algo puede ser un objeto material, un saber o un sentimiento. En este momento, generalmente se ubica al lector en el tiempo y espacio donde inicia la historia y se dan

pistas de cuál es el personaje central del cuento, en lo que Van Dijk (1.978) ha denominado también el marco.

En la “fuerza de transformación” muestra cómo se desenvuelven los acontecimientos planteados en la introducción. Puede representarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma y altera el estado inicial. La fuerza de transformación provoca una reacción la cual es la consecuencia o resultado en que queda el personaje después del acontecimiento. “Si alguien tenía algo que quería conservar, lo pierde. Si a alguien le faltaba algo, no lo consigue” (Cortés y bautista, 1998, p. 40). La reacción es contraria a la del agente o fenómeno que causó la pérdida o impidió conseguir lo que le faltaba o deseaba el personaje.

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

Ahora bien, desde la propuesta de Jolibert (2.009) en la que se plantea que comprender es aprender a construir el significado de un texto dado, se propone trabajar siete niveles que permitirían dar cuenta de la globalidad del texto, estos son:

- Índices que conciernen al contexto situacional del texto y a los distintos parámetros de la situación de comunicación.
- Índices que conciernen al contexto cultural del texto en sus distintas dimensiones (literaria, sociológica, histórica, etc.)
- Índices que conciernen al tipo de escrito al que éste pertenece y su función.
- Índices que conciernen a la lógica de su organización de conjunto (superestructura y dinámica interna)

- Índices que conciernen a la coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos).
- Índices que conciernen al nivel de las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico.
- Índices que conciernen al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

Para este caso y dado el enfoque de la secuencia, se complementa el análisis de los planos previamente expuesto, con uno de los niveles, propuestos por la autora, este es: Contexto Comunicativo.

En el Contexto Comunicativo, se habla de la comunicación, que implica la presencia de dos interlocutores como mínimo, que ejercen su habilidad de hablar o comunicar ideas, para que el otro reciba y retorne su mensaje; esto es un acto social, que implica también valores y actitudes no solo en lo que a la lengua se refiere, sino también a actitudes y valores referentes a la dimensión sociocultural; hablar implica también saber escuchar, respetar la palabra del otro cuando hace uso de su habilidad para comunicarse (Hymes, 1996).

En este aspecto fundamental se tienen en cuenta en la Secuencia Didáctica los siguientes indicadores: Reconocer el autor en el texto, reconocer a quién va dirigido el cuento y reconocer la intención comunicativa de la autora al escribir el cuento. Estos elementos le permitirán al estudiante entender el contexto en que aparece el texto en el aula y la dinámica de comunicación, esto es, hay un alguien que le escribe a un posible lector, con unas intencionalidades. Asunto poco trabajado en la escuela, lo que hace que no se comprenda la función comunicativa del texto.

2.6. Secuencia Didáctica

En el ámbito educativo existen diversas maneras de enseñar el lenguaje escrito desde aquellas centradas en los contenidos, hasta aquellas que crean situaciones comunicativas de interacción en el aula. Desde la perspectiva interactiva, en la que se piensa el lenguaje en situaciones reales de comunicación, Camps (2006), propone el trabajo con Secuencias Didácticas, entendidas como: “un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades” (pág. 3).

En las secuencias didácticas, se interactúa con los pares, con el profesor y los contenidos, en contextos reales de comunicación, con la intención de transformar y reflexionar los usos del lenguaje y las maneras de pensar. Camps (2006) afirma que en las Secuencias Didácticas se trata de: “Crear situaciones de reflexión compartidas entre alumnos al igual que un cambio de perspectiva en el trabajo de los mismos puesto que pasan de ser aquellos que solo se inmuta a responder preguntas de tipo gramatical; a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas y se indagan frente a su aprendizaje, es decir construyen su propio conocimiento ajustándose a las situaciones de su contexto cultural.”(pág. 26)

Vista así, la Secuencia Didáctica promueve la interacción permanente con el texto, en un proceso de ida y vuelta entre el texto y los esquemas mentales del niño como lector, esquemas que se mueven y actualizan en la medida en que el niño avanza en la comprensión, genera hipótesis, las contrasta con el texto y con otros niños, las resuelve y genera nuevas hipótesis. Es necesario aclarar que éste no es un proceso solitario, en el transcurso de la secuencia se plantean situaciones de interacción, que permiten confrontar las comprensiones individuales con las comprensiones de los demás, de tal manera que las elaboraciones individuales se convierten en

nuevas contrastaciones respecto a lo que se infiere. Con esta propuesta el niño puede lograr un aprendizaje autónomo.

Ahora bien, la Secuencia Didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea, articulada de forma secuencial, tiene objetivos concretos, limitados y compartidos con los estudiantes. En este caso el objetivo es la comprensión de textos narrativos. Para su elaboración se plantea la comprensión de los planos (planos del relato, historia y narración), según Cortés y Bautista (1998). Para ello se debe diseñar y elaborar la propuesta didáctica teniendo en cuenta las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La propuesta de secuencia didáctica expuesta por Camps (2006), se apoya fundamentalmente en el trabajo por proyectos de lengua para su aprendizaje, sin embargo como esta propuesta hace énfasis en la comprensión lectora, se adaptan las fases propuestas, siempre teniendo en cuenta la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, al permitir autonomía a lectores y escritores, para emplear de manera funcional el discurso oral o escrito en situaciones de comunicación. Este modelo consta de tres fases para el trabajo de comprensión textual, de manera que guía el alcance de objetivos de hacer y aprender sobre la lengua y su uso:

Preparación: es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

Desarrollo; es aquella en que los estudiantes analizan e interrogan el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los lectores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de comprensión y análisis de un texto dado.

Evaluación: es un proceso interactivo que se da en el aula acerca de la comprensión de los textos abordados, sirve de función reguladora, desde este punto de vista se diseñan y emplean

instrumentos, que facilitan la interacción entre compañeros, en las diversas situaciones de comunicación, en las cuales se analiza e interroga el texto y los contenidos temáticos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados.

En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oralidad y escritura y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la comprensión y elaboración textos en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirven de punto de referencia.

Queda claro entonces, que parte de las ventajas de la secuencia didáctica es que los estudiantes desplieguen su capacidad de comprender los textos que abordan, a través de las herramientas que le son facilitadas para que desarrolle las actividades propuestas en el aula, y que su aprendizaje sea realmente significativo.

2.7. Prácticas Reflexivas

Desde el punto de vista de esta investigación, la posibilidad de responder a los desafíos que se plantean en la actualidad a la educación pasa necesariamente por la recuperación de los sujetos de la acción social, quienes, para estar a la altura de las demandas de los tiempos, han de incorporar a su reflexión teórica y práctica las preguntas que gravitan en el campo cultural y social. En el marco actual, esto implica pasar por un “pensar” la educación como un espacio en el que se activan relaciones sociales y formas de transmisión de conocimientos que se corresponden con determinados supuestos epistemológicos, y por un “pensar” y “actuar” las prácticas educativas y el conocimiento desde el cual se producen dichas formas de transmisión,

como prácticas socialmente construidas y legitimadas, en el marco de unos supuestos y de unas condiciones materiales y simbólicas en que estas se producen. (Shon, 1987).

Supone, además, un replanteamiento de la naturaleza de la teoría y práctica educativas y del conocimiento que, como tal, las sustenta, así como una recuperación del sujeto-profesor como agente privilegiado en la transformación de los procesos educativos intencionados por la escuela. Se entiende así que el profesor realiza su práctica en un contexto social específico: la Institución escolar y el aula, las cuales definen un campo de interacciones sociales complejas, en donde docentes y alumnos no sólo adoptan conocimientos provenientes de las esferas de actividad científica, sino que participan de manera activa en la estructuración de la situación educativa y, en esta medida, participan tanto en las interacciones y relaciones que allí se establecen, como en la forma de conocimiento que se construye. Se trata, en este sentido, del desarrollo de una práctica analítica que, conceptualizada como “reflexiva”, constituye la base sobre la cual se fundan tanto la acción y Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional. (Perrenoud, 2007).

De esta forma, los planteamientos de los teóricos mencionados en torno a la profesión docente, tiene como fundamento una concepción del profesor como profesional reflexivo que, en primer lugar, es profesional; esto es, que en vez de limitarse a replicar en forma mecánica soluciones ensayadas por otros, indaga con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional, como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza. En segundo lugar, es un profesional reflexivo, que construye su propio conocimiento manteniendo una disposición de alerta intelectual, que le permite plantearse críticamente no sólo respecto de los procesos educativos y sus resultados, sino que además revisa

y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y sus implicancias, abriendo camino tanto a la transformación de su propia práctica como al fortalecimiento, actualización y construcción de un conocimiento profesional específico.

Situados desde esta perspectiva, la presente propuesta de investigación tiene por finalidad aportar a la comprensión de una dimensión específica de la actividad docente, las prácticas que desarrollan las profesoras en sus aulas de clase, avanzando en la identificación de categorías que permiten detectar la presencia de reflexión y su estructura en contextos de interacción profesional. Ello, con vistas a potenciar una manera particular de formar a los nuevos profesores, de ejercer la profesión, de resolver los problemas subyacentes a la práctica pedagógica y su posibilidad de transformación. Para ello en la investigación se hacen los diarios de campo, de los que luego emergen categorías de análisis que pretenden interpretar las transformaciones de los docentes. (Perrenoud, 2007) y (Shon, 1987).

3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, en el que se explicita el tipo de metodología, diseño, hipótesis, variables y procedimiento, para alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual según lo planteado por Imbernón “el investigador manipula deliberadamente las variables, siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir” (2002, pág.31), desde esta perspectiva los datos se manipulan intentando buscar las causas de los efectos, para una posible generalización o replica. La investigación es de tipo cuantitativa, porque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Este análisis se complementa con un análisis cualitativo sobre las prácticas pedagógicas de las docentes, teniendo en cuenta las categorías establecidas por el grupo en la línea de lenguaje, las cuales se fundamentan en los planteamientos de Shön (1987) y Perrenoud (2007).

3.2. Tipo de diseño

El diseño es cuasi-experimental, debido a que la muestra no es seleccionada al azar, sino predeterminada por los grupos ya existentes. Además, es un diseño intragrupo de tipo Pre-test/Pos-test, pues el grupo se mide contra sí mismo en dos momentos: antes de implementar la

secuencia didáctica (Pre-test) y posterior a su aplicación (Pos-test), mediciones que son contrastadas para dar cuenta de la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

3.3. Población

Los estudiantes de grado tercero de instituciones públicas del Municipio de Armenia.

3.4. Muestra

Para esta investigación se trabaja con el grupo de 72 estudiantes de los grados 3° de la Institución educativa CASD, Sede Santa Eufrasia y sus respectivos docentes.

Cuadro 1: Muestra

GÉNERO	CANTIDAD	EDAD	ESTRATO SOCIOECONÓMICO
NIÑOS	42	7-8	1-2-3
NIÑAS	30	7-8	1-2-3

Para el análisis cualitativo de las prácticas, se analizan los diarios de campo de dos docentes.

Cuadro 2: Información docentes

<i>DOCENTE</i>	<i>EXPERIENCIA</i>	<i>FORMACIÓN</i>

<i>Docente 1</i>	<i>17 años</i>	<i>Licenciada en Español y Literatura y Especialista en Lúdica Educativa</i>
<i>Docente 2</i>	<i>22 años</i>	<i>Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática.</i>

3.5. Hipótesis

3.5.1. Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión lectora de textos narrativos los estudiantes del grado tercero de la institución educativa CASD, Sede Santa Eufrasia.

3.5.2. Hipótesis Nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión lectora de textos narrativos los estudiantes del grado tercero de la institución educativa CASD, Sede Santa Eufrasia.

3.6. Variables

3.6.1. Operalización de las variables.

3.6.1.1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica. (Anexo 1).

La Secuencia Didáctica: Ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. (Camps, 2003).

Es de anotar que la secuencia didáctica será reflexionada en todas sus fases.

Cuadro 3: Variable Independiente.

DIMENSIONES	INDICADORES
Primera fase: Preparación: Es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión; es también la fase de la indagación de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: propósito comunicativo, tipo de texto, etc.	*Indagación de los conocimientos previos *Acordar objetivos de enseñanza y aprendizaje. *Establecer el contexto comunicativo en el desarrollo de las actividades de comprensión lectora *Establecimiento de la tarea integradora: CASD Sede Santa Eufrasia.
Segunda fase: Realización:	1. Contextualización: trabajo con las mascotas.

<p>Son todas aquellas actividades planificadas sobre la comprensión de un texto narrativo, que involucra los contenidos cómo: buscar información, análisis de textos, identificar las características y los aspectos formales para llegar a interpretar textos narrativos, desde sus componentes: planos y situación de comunicación.</p>	<p>2. Lectura de diversos textos narrativos expertos.</p> <p>3. Identificación de la situación de comunicación de los textos narrativos expertos.</p> <p>4. Identificación y análisis de los planos del relato:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura de la descripción de la mascota. 2. Escritura de la lectura de imágenes. 3. Escritura guión narrativo para la dramatización. 4. Planeación y realización de entrevista a un autor de textos narrativos. 5. Revisión de todos los planos trabajados y de la situación de comunicación.
<p>Tercera fase: Evaluación Debe basarse en primer lugar en la</p>	<p>*Evaluación meta-cognitiva: Este proceso consistió en orientar a los estudiantes, para que reflexionaran</p>

<p>adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la comprensión del texto narrativo. Es, por lo tanto, una evaluación formativa.</p>	<p>sobre su desempeño, con el fin, de que realizarán un aprendizaje significativo, evaluando sus logros, aspectos a mejorar y por aprender, mediante una rejilla evaluativa.</p> <p>*Evaluación meta-lingüística:</p> <p>En este proceso cognitivo se evaluó en los estudiantes, la lengua como instrumento de uso y como objeto de conocimiento, es decir, mediante las actividades que se diseñaron de la secuencia con respecto a la comprensión de textos y con la producción que ellos mismos hacían de las mismas.</p>
---	--

3.6.1.2. Variable Dependiente: Comprensión lectora.

Comprensión lectora: es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura (Ferreiro, 2008).

Un texto narrativo es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. (Castañeda y Tabares, 2015, p. 49).

Comprender un texto narrativo es, desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), comprender los tres planos que conforman dicho relato:(Plano de la narración, plano del relato y plano de la historia), y el contexto comunicativo en el cual hace presencia el texto.

Cuadro 4: Variable Dependiente.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>PLANO DE LA NARRACIÓN:</p> <p>Hace referencia a la voz del narrador y sus funciones básicas (contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes).</p> <p>Por lo general, el narrador está por fuera de la historia, (omnisciente-que todo lo sabe), dentro de la historia, (protagonista, actúa en la historia) y como observador</p>	<p>Narrador:</p> <p>El narrador es el recurso literario que usa el autor para contar la historia.</p>	<p>1. Identifica el tipo de narrador presente en el texto.</p>
		<p>1. No identifica el tipo de narrador presente en el texto.</p>
	<p>Las funciones del narrador:</p> <p>Hacen referencia a las siguientes funciones: contar la historia, ceder</p>	<p>2. Identifica los signos que se utilizan para marcar cuando el narrador cede la voz a los personajes.</p>

(cuenta lo que observa). (Pérez Abril Mauricio, pág. 46, 2010).	la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes.	
		1. No identifica los signos que se utilizan para marcar cuando el narrador cede la voz a los personajes.
	El tiempo de la historia: Se refiere al tiempo en que se cuenta la historia: si ya ocurrió, está pasando o va a pasar. (Pasado, presente o futuro).	1. Identifica si el narrador cuenta la historia en tiempo pasado, presente o futuro.
		1. No identifica si el narrador cuenta la historia en tiempo pasado, presente

		o futuro.
<p>PLANO DEL RELATO:</p> <p>Este se relaciona con el modo como está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). Recordemos que la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. (Pérez Abril Mauricio, pág. 47, 2010)</p>	<p>Estado inicial del relato:</p> <p>Se refiere al momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.</p>	2 Identifica el estado inicial del relato.
		1 No reconoce el inicio del cuento.
	<p>Fuerza de transformación:</p> <p>Es la parte del relato en la que se presenta una situación conflictiva que genera modificaciones en los estados de los</p>	2 Reconoce el conflicto que presenta el relato.

	personajes.	
		1 No reconoce el conflicto presentado en el relato.
	Estado final del relato: Es cuando se da solución al conflicto del relato.	2 Identifica la solución que se da al conflicto.
		1 No identifica la solución que se da al conflicto.
<p>PLANO DE LA HISTORIA:</p> <p>Encontramos todo lo concerniente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional. (Pérez Abril Mauricio, pág. 46, 2010)</p>	<p>Características psicológicas:</p> <p>Se refiere a las características actitudinales o de comportamiento, que tienen los personajes en la historia.</p>	2 Identifica la manera de ser de los personajes en la historia.

		1 No identifica la manera de ser de los personajes de la historia.
	<p>La intencionalidad de los personajes y su evolución durante la historia:</p> <p>Se refiere a las intenciones y la evolución que tiene cada personaje en la narración.</p>	2 Identifica las intenciones de los personajes de la historia durante el desarrollo de la historia.
		1 No identifica las intenciones de los personajes de la historia durante el desarrollo de la historia.
	<p>El tiempo en que se cuenta la historia:</p> <p>Hace referencia a los momentos en el que</p>	2 Identifica el tiempo en que se cuenta la historia.

	ocurren los hechos o la lógica de las acciones.	
		1 No identifica el tiempo en que se cuenta la historia.
<p>CONTEXTO COMUNICATIVO:</p> <p>Cuando hablamos de comunicación, implica la presencia de dos interlocutores como mínimo, que ejercen su habilidad de hablar o comunicar ideas, para que el otro reciba y retorne su mensaje; esto es un acto social, que implica también valores y actitudes no solo en lo que a la lengua se refiere, sino también a actitudes y valores referentes a la dimensión sociocultural; hablar implica también saber escuchar, respetar la palabra del otro cuando hace uso de su habilidad para comunicarse(Dell</p>	<p>El autor:</p> <p>Es quien escribe el texto.</p>	2 Reconoce el autor en el texto
		1 No reconoce el autor en el texto.
	<p>Destinatario:</p> <p>Se refiere a la persona o lector potencial al que va dirigido el texto.</p>	2 Reconoce a quién va dirigido el cuento.
		1 No reconoce a quién va dirigido el cuento.
	<p>Propósito de la historia:</p> <p>Se refiere a la intención que tiene el autor a través del texto, en este caso contar una historia.</p>	2 Reconoce la intención comunicativa de la autora al escribir el cuento.

Hymes, 1996)		1 No reconoce la intención comunicativa de la autora al escribir el cuento.
--------------	--	---

3.7. Categorías

Para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica, se definieron las categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas reflexivas, las cuales son entendidas por Perrenoud (2007), como las acciones realizadas por el docente, las cuales se apoyan en la reflexión, como un medio adecuado para su cualificación permanente. Para el análisis se establecieron de manera grupal las siguientes categorías, sustentada en los trabajos de Perrenoud (2007) y Schön (1987).

Cuadro 5: Categorías de la práctica reflexiva.

PRÁCTICAS REFLEXIVAS	
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Descripción de la clase	Consiste en relatar lo que se hizo durante el desarrollo de esta.
Autopercepción	Referida a los sentimientos y emociones que me surgen o generan la clase.
Auto reflexión	Entendida esta como los juicios o valoraciones acerca de la propia práctica de enseñanza.

Cuestionamientos	Son los interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase.
Desafíos	Entendida como la capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.
Percepción de los estudiantes	Se refiere a los juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.

3.8. Instrumentos

Para la indagación sobre los aprendizajes de los estudiantes, o se utilizó como instrumento el cuestionario cerrado de selección múltiple, para evaluar la comprensión, en dicho cuestionario se evalúan los planos del relato, el plano de la historia, el plano de la narración y el contexto comunicativo. La escala de calificación de cada pregunta fue 1, si responden de forma no acertada y 2. Si responden acertadamente. Para el Pre-test se hizo evaluó la comprensión del texto “Los secretos del abuelo Sapo”, de la autora Keiko Kasza. Para el Pos-test, se evaluó la comprensión del texto “No te rías Pepe”, que tenía la misma estructura del texto del Pre-test (Ver anexo 2).

Dicho cuestionario fue validado a través de prueba piloto, y por triangulación de expertos: Luz Stella Henao García, Yenny Quintero Arango y Martha Cecilia Arbeláez.

El instrumento utilizado para el análisis de las prácticas pedagógicas fue el diario de campo (anexo 3). El diario de campo surge a partir de la línea de investigación de lenguaje y en

él se cuenta de manera descriptiva las reflexiones de cada una de las docentes frente a lo que sucede en el aula durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.8.1. Procedimiento

El procedimiento para la presente investigación está dado en las siguientes fases:

Cuadro 6: Fases del proyecto.

PROCEDIMIENTO		
FASE	TAREAS	INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS
1. Diagnóstico	*Elaboración del instrumento. *Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. *Evaluación de la comprensión de textos narrativos previa a la intervención.	Cuestionario de selección múltiple, del cuento “Los secretos del abuelo sapo”.
2. Intervención	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica Reflexión de las docentes durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica	Secuencia didáctica Diarios de campo

3. Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos narrativos después de la intervención.	Cuestionario de selección múltiple, del cuento “No te rías pepe”
4. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test). Interpretación de las prácticas	Estadística descriptiva Diario de campo

4. Análisis de la información

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de comprensión lectora y diario de campo, con el propósito de determinar la incidencia de la Secuencia Didáctica en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de tercer grado, y comprender la transformación de las prácticas de las profesoras. Dicho análisis, se presenta desde dos ejes: el primero, el análisis cuantitativo de los aprendizajes de los estudiantes; el segundo, un análisis cualitativo de las prácticas de las profesoras.

El análisis cuantitativo se presenta la estadística descriptiva con los resultados obtenidos de la contrastación entre el Pre-test y el Pos-test, de la totalidad del grupo, 72 estudiantes de los grados 3°B y 3°C que conforman dos grupos de tercero de la Institución CASD sede Santa Eufrasia (3-B 37 estudiantes y 3-C 35 estudiantes), en los cuales fue implementada la secuencia didáctica. Además, se exponen los resultados obtenidos a nivel general en las dimensiones que constituyen la Variable Dependiente: contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato; y finalmente, se realiza un análisis de cada grupo en las dimensiones mencionadas, para explicar desde el desarrollo de la secuencia didáctica, los resultados.

El análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza, se presenta desde las categorías construidas de manera grupal: Auto-percepción, Auto-reflexión, Percepción sobre los estudiantes, Desafíos y Descripción de la clase. A su vez, se presenta en las tres fases que constituyeron la implementación de la Secuencia Didáctica: preparación, desarrollo y cierre. Dicho análisis permite reflexionar acerca de las transformaciones de la práctica pedagógica de las docentes durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

4.1. Análisis descriptivo: La comprensión lectora

En este aspecto se presentan los resultados alcanzados que conciernen al Pre-test en cada uno de los planos de la comprensión lectora, los cuales son: contexto comunicativo, plano del relato, plano de la narración y plano de la historia; luego se continúa con el Pos-test de cada uno de éstos, siguiendo el mismo orden, para así poder dar cuenta de los cambios o transformaciones que se evidenciaron en algunos estudiantes, al trabajar esta secuencia didáctica.

4.1.1. Resultados Generales Pre-test y Pos-test.

Tabla 1: Estadística descriptiva general Pre-test

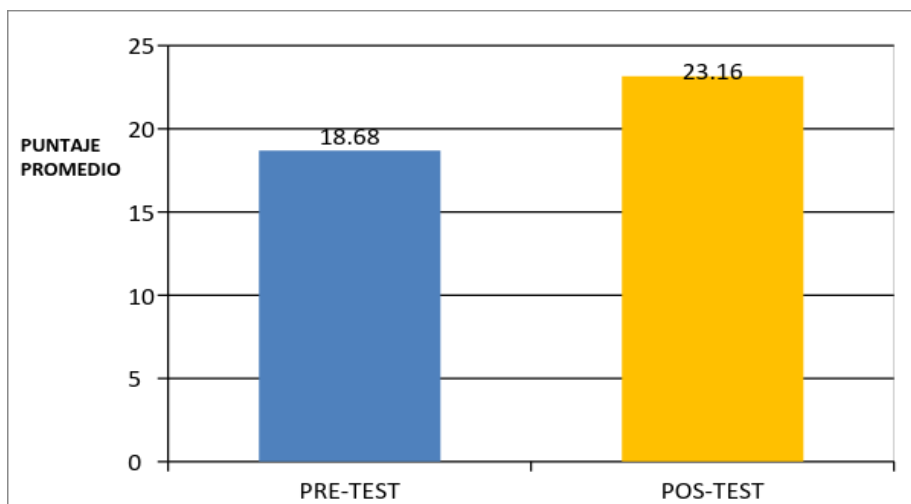
<i>Pre-test</i>	
Media	18,6805556
Error típico	0,24532115
Mediana	19
Moda	19
Desviación estándar	2,08161901
Varianza de la muestra	4,33313772
Curtosis	-0,57969025
Coefficiente de asimetría	-0,06074116
Rango	9
Mínimo	14
Máximo	23
Suma	1345
Cuenta	72

Tabla 2: Estadística descriptiva general Pos-test

<i>Pos-test</i>	
Media	23,1666667
Error típico	0,11189085
Mediana	23
Moda	24
Desviación estándar	0,94942533
Varianza de la muestra	0,90140845
Curtosis	1,78899638
Coefficiente de asimetría	-1,25827995
Rango	4
Mínimo	20
Máximo	24
Suma	1668
Cuenta	72

Las tablas 1 y 2, se puede observar la estadística descriptiva de los resultados obtenidos, los cuales evidencian que en el Pre-test la media es de 18,68, mientras que en el Pos-test, es de 23,16; aumentando considerablemente este aspecto. Igualmente, en la mediana en el Pre-test es de 19 y en el Pos-test es de 23. El puntaje máximo en el Pos-test es 24 y el mínimo es de 20, para

la totalidad de la prueba. Estos datos evidencian que los estudiantes mejoraron considerablemente en la comprensión de textos narrativos.

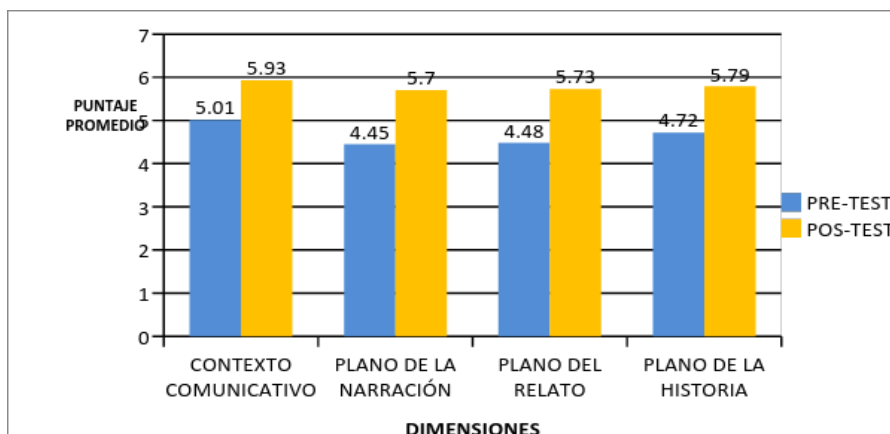


Gráfica 1. Resultados generales de los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora.

En la gráfica 1, se muestra los resultados comparativos entre el Pre-test y el Pos-test. La gráfica permite entonces apreciar en el Pre-test un puntaje promedio de 18,68 para pasar a un 23,16 de promedio en el Pos-test, lo cual evidencia una mejora de 4,48. Asunto que puede significar que la secuencia didáctica contribuyó a mejorar la comprensión de textos narrativos. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, esto es: una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo que mejora la comprensión lectora de textos narrativos.

4.1.2. Análisis de las dimensiones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de los grados 3-B y 3-C en las dimensiones que conforman la Variable Dependiente: Contexto comunicativo, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia. Es necesario aclarar que el puntaje promedio se refiere al promedio de los valores de las respuestas.



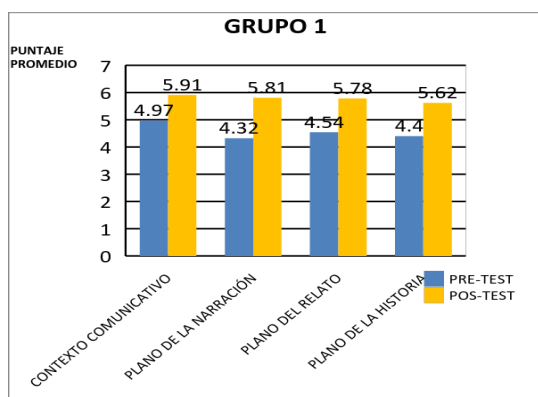
Gráfica 2. Resultados generales Pre-test y Pos-test en las dimensiones en los dos grupos.

En cada dimensión el puntaje máximo era de 6, y el mínimo era de 3. En el gráfico 2, se puede observar que el contexto comunicativo, los puntajes promedio de los estudiantes mejoraron un 0,92, pues pasaron de un puntaje promedio de 5,01 en el Pre-test a 5,93 en el Pos-test. En el plano de la narración, en el Pre-test el promedio del grupo fue de 4,45, mientras que en Pos-test fue de 5,7, mejorando un 1.25. En el plano del relato, al realizar el promedio del puntaje del grupo se obtuvo en el Pre-test 4,48 y el promedio del puntaje en el Pos-test fue de 5,73, mejorando un 1.25. En el plano de la historia el en el Pre-test el puntaje obtenido es de 4,72, mientras que en el Pos-test es de 5,79, mejorando un 1.07.

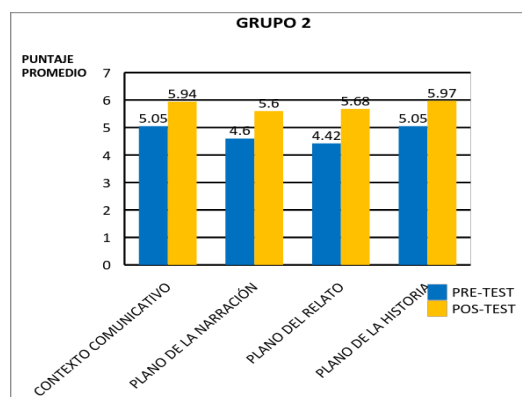
Los datos evidencian que si bien los estudiantes mejoraron sus desempeños en todas las dimensiones, los mejores resultados estuvieron en el plano de la narración y el plano del relato, posiblemente porque en el trabajo desarrollado durante la SD los estudiantes pudieron comprender asuntos como: quién cuenta la historia, el tiempo en la narración, cuando hablan los personajes, el identificar el estado inicial del relato, las fuerzas de transformación y el estado final del relato, aspectos que según Cortés y Bautista (1998) son fundamentales dentro de la estructura de la narración. Lo que permite inferir, que con las prácticas pedagógicas planificadas

y dinámicas de la secuencia didáctica, se pueden obtener avances en la comprensión de textos narrativos.

Las actividades que probablemente potenciaron la comprensión de estos planos fueron: el juego de roles, que permitió que los estudiantes se apropiaran de las funciones del narrador y como él, cede la voz a los personajes, de igual forma el poder identificar las intenciones de los personajes, o la oportunidad de entrevistar a un escritor aficionado, lo que les permitió a los estudiantes, entre otros asuntos entender la diferencia entre el autor y el narrador como recurso literario del autor, además comprender que el autor siempre piensa en un posible destinatario.



Gráfica 3. Resultados (3ºB) en el Pre-test y Pos-test en las dimensiones



Gráfica 4. Resultados (3ºC) en el Pre-test y Pos-test en las dimensiones.

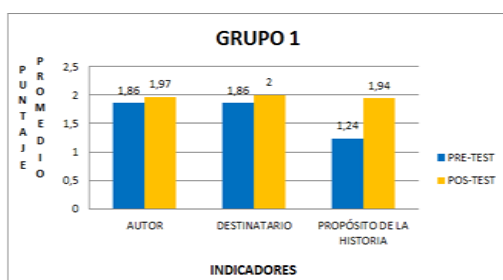
En los gráficos 3 y 4, ambos grupos analizados 3- B y 3-C presentan cambios notables entre los puntajes del Pre-test y Pos-test, frente a las dimensiones establecidas para la comprensión lectora, en ambos grupos las mayores transformaciones se dieron en el plano del relato y las menores transformaciones se dieron en el contexto comunicativo.

Específicamente en el Grupo 1, los resultados indican que la mayor transformación estuvo en el plano del relato, pues la diferencia entre el Pre-test y el Pos-test fue de 1,24. La menor transformación estuvo en el contexto comunicativo, pues la diferencia fue de 0,94.

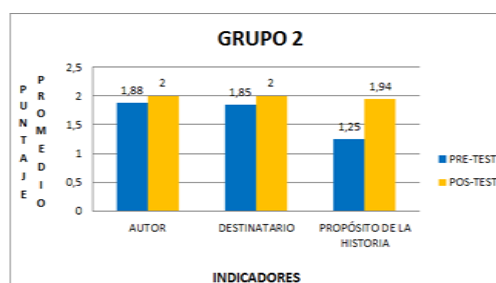
En el grupo 2, la mayor transformación estuvo en el plano del relato, pues la diferencia entre el Pre-test y el Pos-test fue de 1,26, mientras que la menor transformación estuvo en el contexto comunicativo, pues la diferencia fue de 0,89.

Ahora bien, se analizará cada una de las dimensiones para explicar los cambios ocurridos en cada grupo.

4.1.2.1. Contexto comunicativo.



Gráfica 5. Resultados del grupo 1 (3ºB) en la dimensión contexto comunicativo.



Gráfica 6. Resultados del grupo 2 (3ºC) en la dimensión contexto comunicativo.

Grupo 1

En la gráfica 5, se observa que el contexto comunicativo, los estudiantes del grupo 1 (3-B) mostraron cambios positivos en todos los indicadores. En los tres indicadores el puntaje máximo es 2 y el mínimo es 1. Ahora bien, en el indicador *Autor*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,11. En el indicador *Destinatario*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,14. En el indicador *Propósito de la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,70. Por lo tanto, en el grupo 1, la mayor transformación se dio en el indicador *Propósito de la historia*, mientras que la menor transformación se dio en el indicador *Autor*.

Grupo 2

En la gráfica 6, se observa que el contexto comunicativo, los estudiantes del grupo 2 (3-C) mostraron cambios positivos en todos los indicadores. En los tres indicadores el puntaje máximo es 2 y el mínimo es 1. Ahora bien, en el indicador *Autor*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,14. En el indicador *Destinatario*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,15. En el indicador *Propósito de la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia es de 0,69. Por lo tanto, en el grupo 2, la mayor transformación se dio en el indicador *Propósito de la historia*, mientras que la menor transformación se dio en el indicador *Autor*.

Estos resultados en ambos grupos, evidencian mayores cambios en el indicador: *Propósito de la historia*. Este cambio se observa cuando los estudiantes en el Pre-test confundían la intención comunicativa de la autora, con la moraleja tradicional enseñada por sus docentes, pues la respuesta que más se presentó fue enseñar a valorar la amistad de los amigos; luego de la implementación de la secuencia ellos tuvieron claro cuál era el propósito comunicativo de la autora, por ello en el Pos-test, respondía que el propósito de la historia es darle importancia a las enseñanzas de los abuelos. Esto se debe a que posiblemente, en las prácticas tradicionales no se enfatiza en el trabajo de la intención comunicativa, es decir los textos aparecen desvinculados de un propósito del mismo texto y del autor.

Así, el contexto como lo plantea Jolibert (2002), se transparenta en las prácticas tradicionales, esto es, no se hace énfasis o ni es motivo de discusión o análisis con los estudiantes. Al respecto la Secuencia Didáctica trabajó diversos tipos de cuento infantiles, considerados textos expertos por su calidad; en ellos se analizó, interrogó y representó la trama del cuento, lo que permitió que los estudiantes comprendieran que todo texto es escrito por una

autor, con un propósito; en este caso contar una historia. Además que el texto tiene unas características que permite identificar el posible lector como: el vocabulario, las expresiones, la diagramación, el tipo de letra, entre otros, para este caso el texto leído durante la secuencia didáctica el posible lector era niños. Adicional, se entrevistó a un escritor, para que los estudiantes comprendieran que la autores, no son una ficción o un intangible; así en la entrevista uno de los tópicos preparados por ellos mismos, fue el propósito del autor para escribir cuentos, cómo tiene en cuenta el posible lector en la escritura, y cómo el posible lector hace que el autor modifique el lenguaje, las expresiones, etc., para hacer el texto más cercano.

También se motivó a los estudiantes a la lectura, a disfrutar lo que se lee, saber que era necesario comprender cómo escriben los expertos, para poder luego escribir, hacerle preguntas al texto, investigar sobre el autor del texto. Todas estas estrategias permitieron que los niños visualicen el propósito o intencionalidad comunicativa de una historia. Por ello, posiblemente cuando se les pide a los niños escribir un cuento, al finalizar la secuencia, ellos pueden reflexionar acerca de lo que quieren y a quién se lo quieren contar. Estos avances se observan cuando a la misma pregunta del Pos-test, en su mayoría responde de manera adecuada respecto al propósito del texto.

Ilustración 1: Lectura de imágenes del texto.



Ahora bien, en ambos grupos con el Pos-test los estudiantes de 3- B y 3-C, lograron establecer la situación de comunicación, siendo capaces de reconocer el autor, es decir, quien escribe, además de establecer su propósito de comunicación y el tema, al contar una historia sobre un personaje a unos lectores. Asunto que puede deberse a las estrategias implementadas para la identificación y establecimiento del contexto comunicativo, tanto en las lecturas de cuentos realizadas, como las actividades programadas con la Secuencia Didáctica, a partir de:

- Formulación de hipótesis previas frente al texto que se iba a leer, con preguntas como: ¿qué les dice el título? ¿De qué se tratará el cuento? ¿Quién lo habrá escrito? ¿Para quién lo habrá escrito? En su mayoría respondieron que se trata de un perro y una niña, la mayoría de los niños no conocían el nombre de la autora, solo unos pocos habían escuchado su nombre, ya que su profesora del año anterior les había leído un texto de la autora, pero no sabían nada acerca de ella y tenían claro que el texto era escrito para niños.
- Contrastación de hipótesis: cuando se empieza a leer el cuento se hizo la contrastación

entre lo que ellos pensaban: muchas eran cercanas porque la ilustración era complementaria al texto.

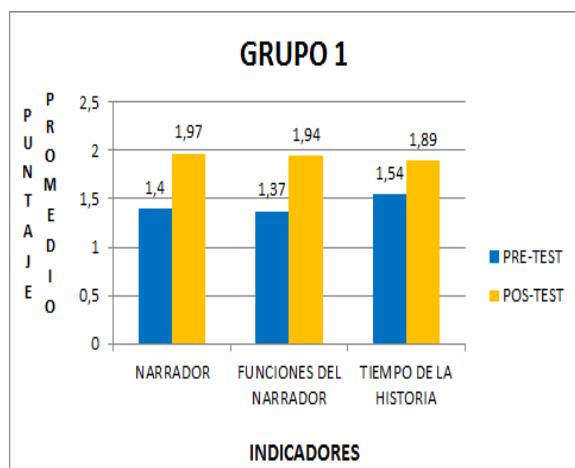
- Se trabajó entonces el título, la ilustración, la autora y se hizo un proceso de búsqueda de la información que permitió ver el análisis y comprensión del texto desde preguntas orientadoras cómo: a quién escribir, para qué y sobre qué, las cuales permitieron afianzarlos en esta situación de comunicación y de fortalecer en los aspectos de identificar el autor y a quién se dirige el texto.

Es así como, a través del trabajo de la secuencia didáctica se realizaron actividades tales como:

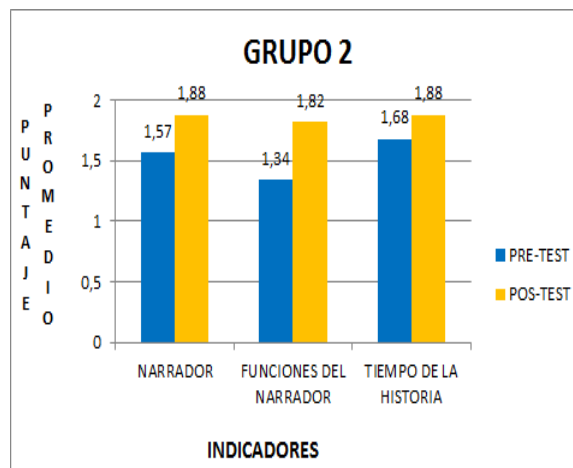
- Formular hipótesis acerca de lo que se iba a leer, realizaban predicciones acerca de las imágenes del texto.
- Conocer la biografía de la autora de los textos para identificar información importante y el propósito comunicativo a la hora de escribir un texto y su finalidad. Con estos datos completaron una línea de tiempo.
- Identificaron a través de la lectura a quién dirigen el texto.
- Describieron los personajes del cuento, los dibujaron y escribieron el propósito con cada acción que realizaban en la historia.

4.1.2.2. Plano de la narración.

El presente gráfico muestra los resultados obtenidos por los grupos 3-B y 3-C en la dimensión del plano de la narración.



Gráfica 7. Resultados del grupo 1 (3°B) en la dimensión plano de la narración.



Gráfica 8. Resultados del grupo 2 (3°C) en la dimensión plano de la narración

Grupo 1.

El gráfico 7, en el plano de la narración, los estudiantes del grupo 3-B mostraron cambios positivos en todos los indicadores. En los tres indicadores el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora bien en el indicador *Narrador*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,57. En el indicador *Funciones del narrador*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,57. En el indicador *Tiempo de la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,35. La mayor transformación estuvo en los indicadores de *Narrador y sus funciones*. La menor transformación estuvo en el indicador *Tiempo de la historia*.

Grupo 2.

El gráfico 8, en el plano de la narración, los estudiantes del grupo 3-C mostraron cambios positivos, en los tres indicadores el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora bien en el indicador *Narrador*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,31. En el indicador *Funciones del narrador*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,48. En el indicador *Tiempo de la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-

test, la diferencia fue de 0,20. La mayor transformación estuvo en el indicador *Funciones del narrador*. La menor transformación estuvo en el indicador *Tiempo de la historia*.

Podría decirse que este es uno de los planos que requiere de mayor número de inferencias, pues en el texto no se dice explícitamente quién es el narrador, tiene que inferirse y se infiere por la posición, que le es dada por el autor. Además es el plano menos trabajado a nivel didáctico, posiblemente porque se cree que requiere procesos de abstracción que no pueden realizar los estudiantes de primaria o porque se considera que este no es un aspecto relevante de identificar, ignorando que si no se entiende el narrador y sus funciones, no se puede entender a plenitud el texto narrativo.

Al respecto, durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica los estudiantes en ambos grupos, realizaron actividades como: Señalar en el texto qué personaje habla, cuando el narrador cede la voz, crear un guión para dramatizar el texto y hacer un juego de roles en el que participaron tanto los personajes como el narrador y el autor. Todas estas actividades permitieron que los estudiantes pudieran identificar la función que tiene el narrador (ceder la voz a los personajes, contar la historia, anticipa información) y cada uno de los personajes dentro la narración; además de identificar las marcas textuales, que dan muestra del momento en el que hablan los personajes. De hecho inicialmente los estudiantes confundían el narrador con el autor y no lograban separar ambas roles en el texto. Al finalizar la secuencia didáctica fueron más claras las diferencias entre autor y narrador, y también las funciones que cumple el narrador, lo cual fue evidente en los resultados del Pos-test.

En el indicador de menor transformación, fue el *Tiempo de la historia*, hubo dificultades en los niños para identificar la forma verbal en los textos leídos, ya que algunos no tenían claro las acciones, procesos y estados en que podía los personajes actuar. Esta situación se explica en los

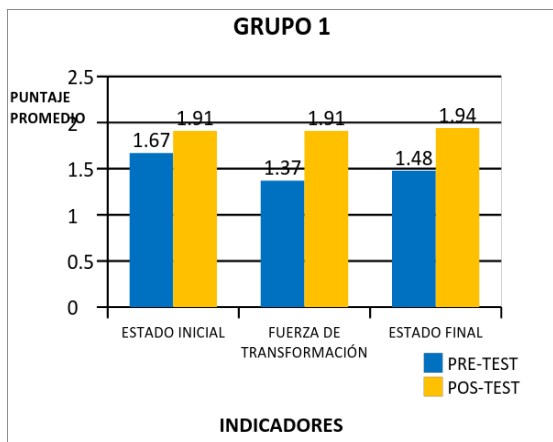
procesos de enseñanza, los cuales no enfatizan en estrategias que ayuden a comprender a los niños de mejor forma este aspecto, para reconocer fácilmente si la historia ya pasó, está pasando o va pasar, (tiempo pasado, presente y futuro). Cortés y Bautista (1998). De hecho hay un gran trabajo en las prácticas tradicionales, en la conjugación de los verbos, con ejercicios dispendiosos y repetitivos, pero cuando el análisis se lleva a los textos, los estudiantes no los reconocen. Esta situación confirma los planteamientos de Lomas (1.993) y Cassany (1.999), en cuanto a la necesidad de trabajar en situaciones reales de comunicación.

Ilustración 2: Juego de roles.

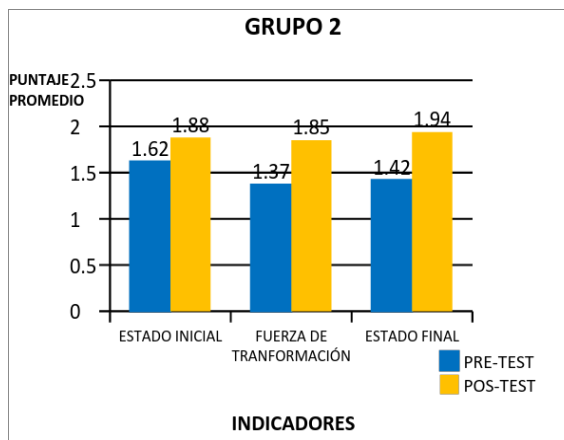


4.1.2.3. Plano del relato.

En los siguientes gráficos muestra los resultados obtenidos por los grupos 3-B y 3-C en la dimensión del plano del relato.



Gráfica 9. Resultados del grupo 1 (3°B) en la dimensión plano del relato.



Gráfica 10. Resultados del grupo 2 (3°C) en la dimensión plano del relato.

Grupo 1.

El gráfico 9, en el plano del relato, los estudiantes del grupo 3-B mostraron cambios positivos en todos los indicadores, en los tres indicadores el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora bien en el indicador *Estado inicial*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,24. En el indicador *Fuerza de transformación*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,46. En el indicador *Estado final* al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,20.

La mayor transformación estuvo en el indicador *Fuerza de transformación*, la menor transformación estuvo en el indicador del *Estado final*.

Grupo 2.

El gráfico 10, en el plano del relato, los estudiantes del grupo 3-C mostraron cambios positivos en todos los indicadores, en los indicadores el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora bien en el indicador *Estado inicial*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,26. En el indicador *Fuerza de transformación*, al contrastar el Pre-test con el

Pos-test, la diferencia fue de 0,55. En el indicador *Estado final* al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,52.

La mayor transformación estuvo en el indicador *Fuerza de transformación*, la menor transformación estuvo en el indicador del *Estado inicial*, pues la diferencia fue de 0,26.

Los cambios dados en ambos grupos, posiblemente se debe a las diversas actividades que se realizaron en cuanto a los indicadores, el trabajo de la Secuencia Didáctica, algunas como:

- Se interrogó el texto usando el Juego alcance una estrella, en el cual se realizaron las siguientes preguntas: ¿Cómo inicia el cuento? ¿Qué palabras indican que el cuento está iniciando? ¿Cuál es el rol de cada uno de los personajes?; el grupo que tuviera mayor cantidad de aciertos ganaba.
- Además debían indicar qué sucede después de algunas acciones dadas, como por ejemplo, ¿Qué sucede después de que Moka sube a las montañas?; los niños relataron situaciones de conflicto de su vida cotidiana y además indicaron cómo las resolvieron.
- En el texto trabajado, los estudiantes señalaron los signos de demarcación del estado inicial del relato, y compartieron estas marcas para llegar a acuerdos, además indicaron cuál fue el problema y cómo se resolvió, de igual forma se realizó esta misma actividad con otro texto.
- Se interrogó el texto y se completó la información, indicando cómo eran los personajes al inicio y al final del texto y cuáles fueron las fuerzas de transformación, además de eso, se señaló el final de texto y se escribieron varios posibles finales, expresados por los mismos niños.

Si bien los niños reconocían especialmente los signos de demarcación del inicio y final, no era tan claro reconocer la fuerza de transformación, fueron las anteriores actividades y las

dramatizaciones del texto, las que llevaron a reconocer la superestructura como un componente semántico que da sentido a las transformaciones de los personajes.

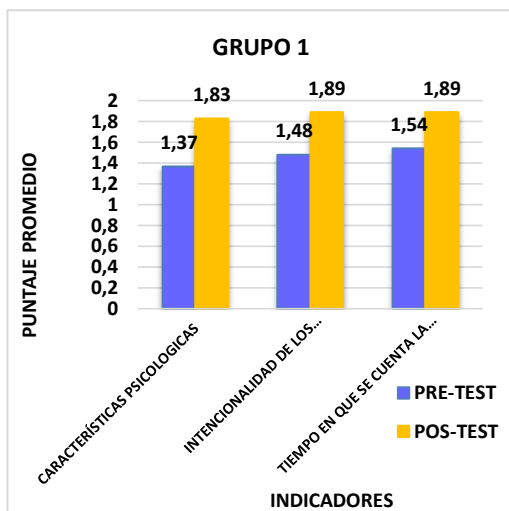
En ambos grupos la menor transformación se dio en el *Estado inicial*, posiblemente, esto sucede porque en las prácticas tradicionales de los docentes, se enfatiza en una estructura tradicional: inicio, nudo y desenlace, sin que se relacionen con los cambios en los personajes, en sus intencionalidades y características psicológicas, así, cada parte de la estructura es tratada de manera separada. (Aguirre y Quintero, 2014).

Ilustración 3: Cambiando el final al cuento.

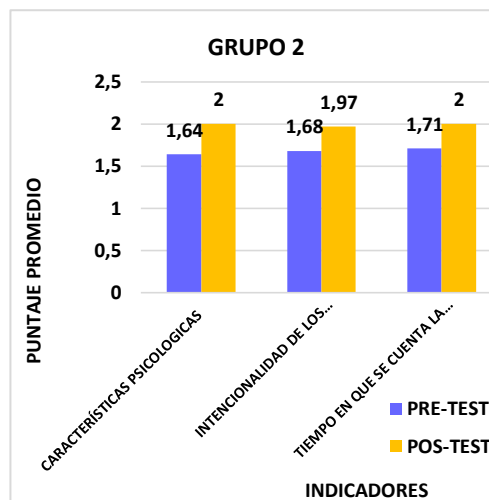


4.1.2.4. Plano de la historia.

El presente gráfico muestra los resultados obtenidos por los grupos 3-B y 3-C en la dimensión del plano de la historia.



Gráfica 11. Resultados del grupo 1 (3ºB) en la dimensión plano de la historia.



Gráfica 12. Resultados del grupo 2 (3ºC) en la dimensión plano de la historia.

Grupo 1.

El gráfico 11, en el plano de la historia, los estudiantes del grupo 3-B mostraron cambios positivos en los tres indicadores, el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora en el indicador *Características psicológicas de los personajes* al contrastar el Pre-test con el Pos-test la diferencia fue de 0,46. En el indicador *Intencionalidad de los personajes* al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,41. En el indicador *Tiempo en que se cuenta la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,35.

El indicador en el que mayor transformación se dio, fue el de *Características psicológicas de los personajes*; y el indicador en el que menos transformación se dio, fue el de *Tiempo en que se cuenta la historia*.

Grupo 2.

El gráfico 11, en el plano de la historia, los estudiantes del grupo 3-C mostraron cambios positivos en los tres indicadores, el puntaje máximo es de 2 y el mínimo es de 1. Ahora en el indicador *Características psicológicas de los personajes* al contrastar el Pre-test con el Pos-test la diferencia fue de 0.36. En el indicador *Intencionalidad de los personajes* al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,29. En el indicador *Tiempo en que se cuenta la historia*, al contrastar el Pre-test con el Pos-test, la diferencia fue de 0,29.

El indicador en el que mayor transformación se dio, fue el de *Características psicológicas de los personajes*; y los indicadores en los que menos transformaciones se dieron, fueron los de *Intencionalidad de los personajes* y el de *Tiempo en que se cuenta la historia*.

Estos cambios se podrían explicar por la participación de los estudiantes en la Secuencia Didáctica, en la cual se realizaron diversas actividades que permitieron reconocer las características psicológicas de los personajes, las intenciones de los personajes y el tiempo en que se cuenta la historia, algunas como:

- Se identificó la manera de ser de los personajes, describiéndolos en forma física y en sus sentimientos.
- Realizando juego de roles, que les permitieron identificar las formas de ser de cada personaje y de actuar.
- Señalando marcas textuales que indican el paso del tiempo, en el texto y a su vez por medio de una línea del tiempo completaron datos sobre la historia.
- Se representaron los personajes, mediante dramatizaciones, reconociendo el tiempo y otras características de los mismos.
- Se interrogó el texto, con preguntas como: ¿Con qué propósito realiza los personajes

cada una de las acciones?

- Se dieron algunas situaciones y los niños debían expresar que hacían los personajes en cada uno de los casos dados. (Pasado, presente y futuro).
- La docente narró un hecho que le había sucedido hace 20 años, otro suceso de hace 5 años y otro suceso que le había sucedido hace unos días.
- Los niños narraron hechos de su cotidianidad, teniendo en cuenta el tiempo que utilizaron, algunos niños narraron hechos que les habían sucedido hace muchos días y otros narraron hechos que habían sucedido en día anterior o en la mañana ese mismo día.
- Se señaló en el texto palabras que indican el tiempo transcurrido durante la historia, como por ejemplo “esta mañana...”

En el indicador de menor transformación, fue el de *Tiempo en que se cuenta la historia* en ambos grupos, pues es más complejo y poco trabajado, además requiere mayores inferencias. Si bien, es el plano más trabajado en la escuela los niños demostraron no comprender este plano, debido a la enseñanza tradicional con que se les ha venido trabajando este conocimiento. Igualmente, identificar los personajes es fácil pero en el indicador *Características psicológicas de los personajes*, se observaron dificultades, pues sólo reconocen lo físico y no describen la forma de ser, actitudes y comportamientos de los personajes; ya que, generalmente se quedan en identificar y dibujar los personajes.

Ilustración 4: Dramatización del cuento.



Ilustración 5: Entrevista a escritor en proceso.



En términos generales, en todas las dimensiones hubo cambios por lo tanto, se evidencia que la incidencia de la Secuencia Didáctica muestra su potencia en los procesos de comprensión del texto narrativo, al generar transformaciones en cada una de las dimensiones de la variable dependiente, aunque es necesario seguir profundizando especialmente en la dimensión del *Contexto Comunicativo*, ya que, la propuesta de enseñanza del lenguaje, debe fundamentarse en contextos de comunicación reales, apoyados en el enfoque comunicativo de Dell Hymes (1996), el cual propone el uso social del lenguaje a partir de un trabajo intencional y consciente, en el que lectores y escritores comprendan la necesidad de construir sentido en diversas situaciones de

comunicación; reconociéndose como productores de textos auténticos para destinatarios fijados según sus propios intereses y necesidades.

4.2. Análisis cualitativo: Prácticas pedagógicas

En el siguiente apartado se realiza el análisis del diario de campo basado en las categorías de: Auto-percepción, Auto-reflexión, Percepción sobre los estudiantes, Desafíos y Descripción de la clase. Dicho análisis estará comprendido en tres momentos de la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y cierre. La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 y 2, la fase de desarrollo por las sesiones de la 3 hasta la 15 y la de cierre se conforma por las sesiones 16 y 17.¹

4.2.1. Profesora 1.

Momento 1: Preparación

Esta fase está compuesta por dos sesiones, cada una de ellas conformada por dos clases para un total de cuatro clases de dos horas cada una, es decir, 8 horas aproximadamente.

Al hacer el análisis de mi diario de campo, observo que durante la fase de preparación, la categoría que más prevalece en mí, fue la descripción de la clase en la que relato paso a paso lo que sucede en ella, dando cuenta de todos los detalles de las actividades propuestas en cada sesión.

Ahora bien, aparecen otras categorías como la autopercepción, percepción sobre los estudiantes y de manera incipiente desafíos y auto-reflexión. Respecto a la primera,

¹ Por la naturaleza de los datos recolectados en el diario de campo, y el sentido para las autoras, se presentará todo el apartado en primera persona.

autopercepción, el diario evidencia que me encontraba con inseguridad sobre la implementación de la secuencia didáctica pero, con expectativas positivas de los resultados que la misma podría generar en mis estudiantes. Respecto a la segunda, percepción sobre los estudiantes, el diario me permite ver que estaba observando las actitudes, disposición e intereses de los niños, los cuales consideraba un aspecto esencial en mi práctica pedagógica y podría desde allí adaptar la planeación inicial y hacer modificaciones si estas eran necesarias. Las categorías desafíos y auto-reflexión no son centrales pero sí están presentes. La primera, refleja los interrogantes y preguntas que les surgieron a mis estudiantes y que de una u otra forma potenciaban el dinamismo de la clase y la participación de la misma. La segunda, se evidencia cuando realizo la reflexión pedagógica sobre los resultados de mi práctica y qué impacto tuvo cada sesión de clase en los estudiantes del grado 3°B.

Estos datos me permiten ver que estoy inicialmente más centrada en desarrollar de la mejor manera la secuencia didáctica, fijando mi atención más en los aspectos formales, en que todo saliera tal como estaba planeado y a la expectativa de hacer algunas modificaciones, pero con poca presencia de la auto-reflexión y los cuestionamientos, que seguramente podrían haber enriquecido en ese momento mi práctica.

Momento 2: Desarrollo.

En esta fase que consta de 13 sesiones (sesión 3 a 16), aparecen nuevamente con mayor predominancia, la descripción de la clase, la autopercepción y la percepción de los estudiantes, y emerge, la autorreflexión. Respecto a la descripción, el diario de campo, deja ver lo importante que es para mí describir de manera detallada las acciones, seguramente este podría ser un insumo valioso para repasar lo sucedido y repensar los resultados. Cuando analizo la categoría

autopercepción siento que avanzo en cuanto a la seguridad y comodidad que voy sintiendo con lo que estoy enseñando porque manifiesto en mi práctica más reflexión sobre mi quehacer. Esta categoría en relación con la percepción de los estudiantes en los cuales noto, no solo que están aprendiendo sino también que están disfrutando de las actividades vivenciadas en la Secuencia Didáctica.

Respecto a la auto reflexión me veo en varios momentos del diario de campo analizando la relevancia de las acciones que realizó, del papel mío como docente, en la formación de mis estudiantes, ya que, reflexionando y concientizándome de mi quehacer docente, veo relevante el compromiso en la aplicación de estrategias y herramientas que permiten resignificar mi práctica docente con el fin de mejorarla, y poder proyectar este trabajo hacia la Institución Educativa.

Es por ello, que en mi quehacer como docente, tuve en cuenta en la fase de desarrollo durante la Secuencia Didáctica, la reflexión sobre la práctica, que para mí es un proceso en donde como maestra debe usarse constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar mi propio desempeño, con la finalidad de hallar las oportunidades que se puedan mejorar con una intervención significativa por parte del mismo, mediante la detección de situaciones problemáticas, las cuales repercuten en el desarrollo de competencias en los niños, en el logro de los propósitos planteados, en el desarrollo de unos objetivos y en el desarrollo profesional de mí como maestra. A través, de este proceso tuve en cuenta las siguientes categorías:

La auto-reflexión sobre mi práctica me permitió analizar y comprender las estrategias y situaciones frente al proceso de enseñanza, la autopercepción me brindó la posibilidad de expresar mis emociones y sentimientos, la percepción sobre los estudiantes, valoré las actitudes y comportamientos durante todas las clases. La descripción de la clase, en la cual pude evidenciar

paso a paso lo que se realizó en cada sesión, la de los desafíos, fue asumida como los retos de aprendizaje a los que se enfrentaban los niños y la de cuestionamientos surgieron interrogantes en mí, sobre cómo mejorar mi práctica reflexiva y a la vez realizar de forma crítica, un análisis sobre los aspectos que en mi desempeño docente debo transformar para mejorar la tarea como profesional de la docencia.

Ahora bien, este proceso reflexivo de mí como maestra, me encamina a un trabajo hacia la transformación de mi enseñanza y uno de las cosas valiosas que permitió el éxito en la SD fue desarrollar las actividades de manera conjunta con mis niños.

Momento 3: evaluación

Las últimas dos sesiones que fueron evaluativas, después de realizar la autoevaluación, evaluación y hetero-evaluación con mis estudiantes estuvieron presentes todas las categorías estipuladas en la SD: La descripción de la clase, la autopercepción, la autorreflexión, cuestionamientos, desafíos, la percepción de los estudiantes, ya que realicé procesos reflexivos para valorar el trabajo de los niños con las actividades, modificando, articulando y reorganizando mis acciones cotidianas, para transformar la forma de concebir y comprender mi quehacer pedagógico, ello es claro cuando puedo observar que la categoría que prevaleció fue la auto reflexión.

Después del análisis de los diarios de campo, en las tres fases, puedo darme cuenta que todo lo que hice tuvo resultados satisfactorios en mí como docente y en el desempeño de mis estudiantes. Estos resultados unidos a mi reflexión permanente, me permitió redescubrirme como ser pensante y reflexiva sobre mi práctica diaria, para ser mejor maestra y forjadora de personas, quedando claro que tengo que enseñar al mismo tiempo que aprender a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre mi propia enseñanza. Así, no solo podré leer el contexto de mis estudiantes,

sino también repensar lo que hago, transformarme permanentemente y poner en el centro los aprendizajes de los estudiantes, sus intereses y necesidades.

En esta fase, tuve en cuenta la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, es decir, en la cual como docente debo tener presente en mi práctica educativa y por ende, lo hice en la fase de la evaluación, ya que me permitió pensar y reflexionar sobre la misma, y a la vez desarrollar la capacidad para tratar de prever ciertos acontecimientos antes de la clase y reflexionar sobre lo que aconteció para hacer modificaciones y lograr una mejora de lo ya había hecho.

4.2.2. Profesora 2.

Momento 1: Preparación

Teniendo en cuenta las categorías seleccionadas, para realizar en el diario de campo; durante la fase de preparación, la categoría que más predomina en mí fue la descripción de la clase. El diario de campo en este momento se caracteriza por contar o paso a paso lo que sucede en la clase, especialmente con los estudiantes, expresando en detalle lo planteado en cada sesión de la secuencia didáctica.

Seguidamente aparece la categoría percepción de los estudiantes, ya que continuamente estuve observando las actitudes, apreciaciones, motivaciones e intereses de mis niños, esto debido a que para mí, es un aspecto muy importante que contribuye a tener una mejor apreciación del proceso de aprendizaje de los chicos.

De igual manera aparece la autopercepción, ya que en mí había una gran expectativa por desarrollar este proyecto, estaba ansiosa por observar la reacción y resultados de los estudiantes

durante la ejecución de las actividades, tenía claro que esta era una nueva propuesta de trabajo y quería apreciar el impacto que tendría en mis niños.

Momento 2: Desarrollo.

Durante esta fase la categoría que más impera en mí, fue la percepción de los estudiantes, ya que me estaba percatando permanentemente de las cualidades, valoraciones, motivaciones e intereses de mis estudiantes pues considero que me permite tener una mejor apreciación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de cómo los percibo.

Otra de las categorías que continúa muy presente en mí, fue la descripción de la clase donde se aprecia paso a paso lo que sucede en ella, esta categoría menciona minuciosamente las actividades planteadas en cada sesión, además de que, me permitió posteriormente reflexionar sobre mi propia práctica pedagógica.

Ahora bien, aparecen dos categorías auto-reflexión y la auto-percepción. Respecto a la primera, observo mayores reflexiones acerca de mi propia práctica de enseñanza en el aula, me autoevalúo de forma constante, no solo reflexiva, sino también autocrítica, para generar transformaciones en el ejercicio de mi práctica pedagógica.

Respecto a la segunda, se presentaba en mí, una enorme inquietud por realizar este proyecto, estaba ansiosa por percibir las respuestas y transformaciones de los estudiantes con la realización de las actividades; sabía que esta nueva propuesta mejoraría los desempeños de mis niños y quería saber a ciencia cierta el impacto que tendría en ellos.

La categoría desafíos, contrario a la etapa de preparación, se aprecia con mayor frecuencia en esta fase, ya que a medida que se avanzaban en la ejecución del proyecto, mayores eran los desafíos a los que me veía abocada a enfrentar y por lo tanto a darles

solución, además de dar respuestas a las necesidades educativas de mis estudiantes y garantizar que estos obtengan aprendizajes significativos.

Con la misma frecuencia que en la categoría anterior se presenta en mi quehacer pedagógico la categoría cuestionamientos, en la fase de preparación esta categoría no estaba presente en la reflexión de mi práctica, pero durante esta etapa fueron varios los interrogantes que surgieron durante el desarrollo de las sesiones. Estos cuestionamientos permiten disertar sobre porqué es importante reflexionar sobre el rol de educador y sus prácticas pedagógicas.

Momento 3: evaluación

Después de realizada la autoevaluación, evaluación y hetero-evaluación he podido observar que los estudiantes alcanzaron los logros propuestos y las metas trazadas. Los estudiantes tomaron conciencia de cuál era su progreso individual en el proceso de aprendizaje, además ellos aprendieron a ser responsables, la crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje, a valorar y reflexionar sobre la forma como adquieren el conocimiento, aprendieron a evaluarse ellos mismos y a encontrar caminos para mejorar. Se promueve la retroalimentación efectiva en los estudiantes, se hicieron ajustes para optimizar el aprendizaje, se identificaron carencias en los niños y se pudieron diseñar estrategias que permitieran subsanar dichas falencias.

Después de realizar el análisis del diario de campo, sobre mi práctica docente dentro del aula, se puede observar que durante todo el proceso la categoría que más primó en mí, durante los tres momentos, fue la autoreflexión, ya que me permitió autoevaluarme y autocriticarme, para así permitir que me hiciera consciente sobre las prácticas pedagógicas tradicionales que durante tanto tiempo ejecute dentro del aula y que por lo tanto se diera un cambio en el modo y manera

de realizar mis prácticas pedagógicas, lo cual permitió un mejor desempeño de mis estudiantes y a la vez que la estadía en el aula fuera más agradable tanto para ellos como para mí.

Luego de analizar los diarios de campo se puede concluir que la categoría que más primó en nuestras prácticas pedagógicas, es la auto-reflexión, pues pudimos autoevaluarnos y realizar autocrítica sobre nuestra forma de abordar el quehacer pedagógico, por esta misma razón pudimos replantear nuestras propias prácticas tradicionales en el aula pensar y ejecutar nuevas estrategias siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

5. Conclusiones

Después de analizar los resultados de los estudiantes en comprensión de textos narrativos, y las reflexiones emanadas de los diarios de campo de las profesoras, se puede llegar a las siguientes conclusiones, las cuales dan respuesta a los objetivos y permiten resolver la pregunta de investigación:

- Estas transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, es decir, la secuencia didáctica permitió mejorar los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en el plano de la narración. Así mismo, antes de iniciar la Secuencia Didáctica, los estudiantes de tercer grado, tenían dificultades en la comprensión y análisis de un texto, lo cual concuerda con distintas investigaciones realizadas, (Reyes, 2007, p. 17) (Palacio, 2013), que enfatizan una enseñanza tradicional del lenguaje y que a su vez los docentes no utilizan adecuadas estrategias didácticas para fortalecer el proceso lector. Esto se evidencia en los resultados del Pre-test, puesto que los estudiantes tenían dificultades en comprender la complejidad del texto narrativo especialmente en la dimensión del Contexto Comunicativo, ya que no reconocían la situación particular de quien era el autor del texto, quien narraba la historia, cuál era el propósito del texto, para que se habrá escrito el texto, debido a una enseñanza tradicional que no parte los intereses y necesidades de los estudiantes.

En la dimensión del plano de la narración, los niños no identificaban el tipo de narrador en la historia y confundían este con el autor del texto, no sabían cómo interrogar al texto y señalar en él, cuando el narrador cede la voz a los personajes, no identificaban marcas textuales, igualmente, en el indicador que evalúa, tiempo en el que está narrada

la historia, los estudiantes no comprendían si ya ocurrió, está pasando o va a pasar la narración.

En la dimensión el plano del relato los niños conocen la estructura tradicionalista como el inicio, nudo y desenlace, aspecto en el cual se debe profundizar y continuar trabajando con propuestas didácticas que potencien este aspecto, además de eso los niños no tenían conocimiento acerca de las fuerzas de transformación, es decir, no comprendían que hay unos hechos que modifican la historia, por lo tanto no tenían la capacidad de identificar el conflicto latente en el relato.

En la dimensión el plano de la historia los estudiantes siempre acostumbran a describir lo físico de los personajes y realizar un dibujo de él, pero no a identificar las características psicológicas de los personajes, a identificar las intenciones de estos.

Otro aspecto supremamente difícil para ellos es señalar el tiempo en que transcurre la historia.

- Frente a estas dificultades, se diseñó y desarrolló una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo que enfatizó en aspectos como: Indagación de los saberes previos, intereses y necesidades de los estudiantes, la cual trabajó desde los supuestos de Camps (2006) y Pérez (2004), se lee para escribir, escribe para hablar, se habla para escribir y leer, que permitieron a los estudiantes enfrentarse a textos expertos y en ellos identificar el autor, el narrador, las características de los personajes y sus intenciones, describir a los personajes, interrogar al texto, dramatizar lo que más les gustó del cuento y entrevistar a un autor aficionado. Con actividades que pretendían trabajar una comprensión profunda y trascender de trabajo literal, tradicional. En este sentido se logró que los estudiantes pudiesen reconocerse como lectores en distintas situaciones de

comunicación.

En suma una secuencia que tiene como centro el aprendizaje y que logra involucrar a los niños como sujetos cognitivos activos, que logran reconocerse como interlocutores de los textos que leen. Sin duda, cabe decir que éste no es un proceso solitario, ya que, en el transcurso de la secuencia se plantean situaciones de interacción, que permiten confrontar las comprensiones individuales con las comprensiones de los demás, de tal manera que estas socializaciones se convierten en nuevas contrastaciones respecto a lo que se infiere, logrando así un aprendizaje significativo que facilita la comprensión tal como lo plantean las investigaciones de Quintero y Salazar (2016), Castañeda y Tabares (2015), Arango y otros, (2015).

- Respecto a la transformación de las prácticas de las profesoras puede decirse que se pasó de superar el modelo transmisionista de información, centrado en la enseñanza de los contenidos, a centrarse en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las diversas estrategias didácticas implementadas con la Secuencia Didáctica, llevaron a las docentes a la reflexión de la práctica educativa, pensando ésta como una profesión que implica el crecimiento y desarrollo permanente, pues en ella se adquirió experiencias e ideas innovadoras para llevar a la práctica y al mismo tiempo replantear la forma de enseñanza, considerando que esta experiencia debería de renovarse de forma continua. El rol docente es de vital importancia y es por ello que se requiere la búsqueda de nuevos modelos ideales para ejercer esta labor, ya que, debe implementar estrategias de enseñanza que permitan mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, es relevante que se reflexione sobre la práctica y se cuestione sobre las experiencias que se proporciona a los estudiantes, si son de interés para fomentar la comprensión lectora, que es básica

para el aprendizaje de cualquier área, conocer técnicas o herramientas didácticas con las cuales el niño se motive y realice la actividad. Se tiene la plena seguridad que es necesario un cambio dentro de la educación, pero que para que la sociedad cambie, necesitamos primero transformar nuestras propias prácticas pedagógicas y así poder brindar a los estudiantes herramientas para afrontar esta realidad

- Los resultados muestran que para la comprensión de textos narrativos se requiere de procesos de planificación, que permitan incluir y comprender la variedad de elementos que constituyen un relato, como lo plantea Greimas y Courtés (1982) y Cortés y Bautista (1998); es necesario abordar no sólo los espacios, personajes, tiempos, acciones desarrolladas, sino también los modos de contar, la estructura ternaria, la transformación de los estados de los personajes, las distintas voces del texto y los recursos empleados por el autor para la narración de la historia, así como, la situación de comunicación y la comprensión del texto. Aunque el trabajo del texto narrativo es el que más se realiza en el aula, es abordable priorizar un nuevo enfoque, que incluya las dimensiones mencionadas, para potenciar el aprendizaje y que este sea significativo. De esta forma, en el Pos-test, después de terminada la secuencia didáctica, los resultados evidencian que los estudiantes mejoraron en las distintas dimensiones, especialmente en el plano de la narración y el plano del relato, lo cual concuerda con las investigaciones de Quintero y Salazar (2016) y con los planteamientos de Cortés y Bautista (1998).

Con base en el desempeño evidenciado se comparan los resultados de las pruebas Pre-test y Pos-test en comprensión textual, específicamente en las dimensiones evaluadas (Contexto comunicativo, Plano de la narración, Plano de la historia y Plano del relato), en las cuales se observó que la mayoría de los estudiantes muestran avances en todas las

dimensiones, específicamente los mejores resultados se encontraron en el contexto comunicativo, seguidos del plano del relato, la historia y la narración, lo cual puede estar asociado a que las propuestas de enseñanza planificadas en la secuencia didáctica, tenían énfasis en comprender textos narrativos, lo que fue el más relevante, ya que, aterriza a los niños en diversas situaciones donde el lenguaje tiene un propósito y una intención, que involucra aspectos sociales, afectivos, cognitivos, lingüísticos y comunicativos, que se dieron durante la implementación de la secuencia, las actividades respecto a la comprensión, indagación de saberes y establecimiento de la estructura narrativa y a la descripción de personajes, representación de escenas, aplicación de una entrevista; fueron privilegiadas.

6. Recomendaciones

El análisis de la información y las conclusiones permiten hacer las siguientes recomendaciones a la comunidad académica que investiga en el campo de la comprensión lectora, además a los docentes que comparten las mismas inquietudes frente a la transformación de su práctica pedagógica:

- Generar propuestas de enseñanza de la comprensión lectora que profundicen en los planos del texto narrativo, y el fortalecimiento de la capacidad inferencial y crítica, lo que corresponde a un ejercicio específico de interrogación de textos. En este marco, sugiere que dichas secuencias sean transversales en todas las áreas del conocimiento, asunto que implicaría repensar algunos aspectos del currículo en cuanto a los tiempos y espacios para trabajar la comprensión lectora, y además el compromiso de todos los docentes, no únicamente de los del área de lenguaje.
- Potenciar papel del docente como investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica que los docentes puedan transformar su práctica en un proceso de investigación continuo de manera que, a través de la ejecución de secuencias didácticas, pueda no solo poner en juego distintas maneras de enseñar la comprensión, sino también, que puedan utilizar instrumentos como los diarios de campo, los videos o las notas, para verse a sí mismo y reflexionar sobre su quehacer pedagógico.
- Hacer énfasis, desde los primeros años de vida escolar, en la lectura comprensiva, apoyándose en propuestas innovadoras como la que se planteó en el presente trabajo; además de que estas propuestas hagan parte en el PEI de la institución permeando los planes de área.

- Finalmente, estos resultados son el insumo para nuevas líneas de investigación que se orienten a la mejora de la comprensión de textos narrativos en la escuela.

Bibliografía

- Aguirre P. & Quintero Y. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira. (Tesis de posgrado) Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alonso, J. & Mateos M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Ed. Fundación infancia y adolescencia. España.
- Arango Giraldo, L., & otros. (2015). Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria (Tesis de postgrado) Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Arbeláez, M., Tobón, M., & Lanza, C. (2010). La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bajtín. M.M. (1998), Estética de la creación verbal, El problema de los géneros discursivos. Siglo veintiuno, editores, (8° Ed.). Madrid, España.
- Bartlett, F.C. (1932) Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press. En Dubois (1987). El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. A. (2007). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Armenia, Universidad del Quindío. Colombia.
- Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Colombia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Madrid. Graó. España.

- Camps, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Graó.
- Cassany, D. (1.999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y Literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquia en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Castañeda Garcés, R. A. & Tabares Henao A. M. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria (Tesis de postgrado)*. Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.
- Cortés Tique, J. & Bautista Cabrera, A. (1998). *Maestros Generadores de Textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Cali. Artes gráficas Univalle.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Revista *Forma y Función*. No. 9. Departamento de Lingüística. Santa fe de Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Dubois, M. E. (1987) *El proceso de la lectura de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dubois, M. E. (1997) “Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita.” *Lectura y Vida*. Año 18, N° 2.
- Duque Aristizabal, C. Vera Márquez, A. & Hernández Gutiérrez, A. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*. (Tesis de posgrado). Universidad de Ibagué. Colombia.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F: Siglo veintiuno editores, s.a.
- Ferreiro, E. (2.000). *Cultura Escrita Y Educación*. Fondo De Cultura Económica. México.
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar desde un personaje*. España: Fondo de cultura económica.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra, 1° edic. En Cortés, J., &

- Gil Chavez, L. (2010). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos.
- Imbernón. F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Graó
- Índice sintético de calidad, 2015.
http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/163001002941.pdf
- Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de Texto. Santiago de Chile: Dolmen, Octava Edición.
- Jolibert, J. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. P. 55- 70
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En Psychological Review. Volume 85, Nº 5, pp. 363 – 394.
- Lomas, C. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maqueo, A. M. (2005). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México D. F: Limusa.
- Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo entre los estudios de la comprensión de textos? Revista Lenguaje.
- Muth. (1991). El texto narrativo. Estrategias de comprensión. Buenos Aires: Ed. Aique. Argentina.

- Palacio Machado, G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c (Tesis de posgrado). Universidad tecnológica. Pereira. Colombia.
- Pérez, M. (2004). Evaluar para transformar. Aportes de las pruebas saber al trabajo en el aula: Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje. Bogotá: Icfes
- Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá DC. C: kimpres Ltda.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó, Barcelona.
- Quintero Arango E. & Salazar Marín T. (2016). De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos. (Tesis de posgrado). Universidad tecnológica. Pereira. Colombia.
- Reyes, Y. (2007). Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2013).
<http://www.imaginaría.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/>
- Rumelhart D. y Ortony A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. Ed. Fundación infancia y adolescencia. España.
- Saber (2015).
www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=pruebas%20saber%202015
- Shon, Donald A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Temas de Educación Paidós. Barcelona.

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

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. Graó

Velasco Blandón, M. & Tabares Restrepo L.F. (2015) La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo (Tesis de postgrado) Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

Vigotsky, L. S. (1995). PENSAMIENTO Y LENGUAJE: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires. Ediciones Fausto.

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Anexo 1. Variable independiente: Secuencia Didáctica.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA:

“UN VIAJE AL MARAVILLOSO MUNDO DE LA NARRACIÓN CON LAS MASCOTAS:

secuencia para la comprensión”

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA:

Nombre de la asignatura: CASTELLANO

Nombre del docente: Luz Myriam García Camacho - Lina Paola Quiceno Murcia.

Grupo o grupos: 3°

Fechas de la secuencia didáctica: Junio - Octubre

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

<p>TAREA INTEGRADORA</p>	<p>Viajando al maravilloso mundo de la narración: un pretexto para la comprensión de cuentos...</p> <p>Presentación de dramatizados sobre escenas del cuento, exposición de</p>
------------------------------	---

	portafolios y video de la entrevista al aficionado.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<p>GENERAL:</p> <p>Comprender e interpretar un texto narrativo literario</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>*Formular hipótesis acerca del texto narrativo y confrontarlas a través de la lectura del texto.</p> <p>*Identificar la estructura del texto narrativo.</p> <p>*Identificar los planos del relato en el texto narrativo</p>	
	CONTENIDOS CONCEPTUALES	La superestructura del texto narrativo
		Función social de los textos narrativos
		Conceptualización de los planos narrativos: plano de la historia, del relato y de la narración.
		Elementos texto narrativo: personajes, tiempo, espacio, acciones y narrador.
		Leer textos narrativos
		Formulación de hipótesis sobre la

CONTENIDOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	estructura y los planos.
		Análisis en un texto de la superestructura
		Contrastación de hipótesis con el texto y los compañeros
		Planear la escritura de un cuento teniendo en cuenta sus características e intención
	CONTENIDOS ACTITUDINALES	Valorar su contexto situacional y la importancia de éste en un acto de comunicación.
		Participar de manera colaborativa en la comprensión del texto narrativo
		Interiorizar la importancia de la coherencia y cohesión de un texto narrativo
		Asumir una postura de respeto hacia las diversas creaciones de sus compañeros
Valorar la comprensión y producción escrita de tipo narrativo		

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS	DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS	Trabajo colaborativo
		Elaboración de portafolio, con guías de actividades
		Lectura y análisis de textos
		Socializaciones y reflexiones continuas con los estudiantes
	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	Preguntas problematizadoras
		Lectura y relectura del texto.
		Trabajo colaborativo
		Talleres de comprensión
		Elaboración conjunta de rúbricas
		Creación de un texto corto “cuento” con la estructura narrativa
ANÁLISIS DE LOS RECURSOS TEXTUALES	Textos narrativos	

FASE DE PREPARACIÓN

SESIÓN No 1: ESTABLECIENDO ACUERDOS DEL CONTRATO DIDÁCTICO

OBJETIVO:

Establecer los acuerdos, objetivos de aprendizaje, metodología y formas de evaluación de la secuencia didáctica con los estudiantes.

APERTURA

Se dará inicio a cada sesión de la presente secuencia, presentando a los estudiantes el objetivo de las actividades que se van a desarrollar con ellos, haciendo explícita la intención de mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, estableciendo acuerdos acerca de la metodología, intervenciones, inquietudes, propuestas y otras situaciones que puedan presentarse a través de la sesión y su forma de evaluación.

DESARROLLO

Se comenzará presentando a los niños, el proyecto “secuencia didáctica: un viaje maravilloso al mundo de la narración: De las mascotas...”, el cual tiene como finalidad aprender a comprender textos narrativos. Para ello se realizará el contrato didáctico en un papel bond donde cada estudiante pasa y va escribiendo los acuerdos, objetivos de aprendizaje, compromisos y formas de evaluación que se van diciendo en clase. Se harán las siguientes preguntas para orientar el proceso:

*¿Cómo podríamos conocer acerca de las mascotas?

*¿Qué tendríamos que hacer para conocer acerca de ellas?

*¿Te gustaría leer acerca de las mascotas?

*¿Cómo podemos lograr ese viaje maravilloso a la narración?

Proponer entonces hacer un proyecto en el que aprendamos de las mascotas y también aprendamos a leer mejor.

*¿Para qué le sirve a una persona leer?

*¿Por qué creen que es importante leer para la vida?

*¿Qué haremos con lo que leemos

Y allí es donde se hace un plan con los mismos niños. Que queda consignado en la cartelera: acuerdos. Que respetarán también las profesoras.

CIERRE:

Se les preguntará a los niños a manera de valoración cuál es su opinión de:

¿Cómo se debe comprender un cuento?

En acuerdo con los niños se plantea la idea de organizar la información en un portafolio que los niños luego presentarán, conformado por guías que el docente facilitará, las guías se entregarán en cada sesión si las actividades lo requieren. De esta sesión se consignarán los acuerdos pactados.

SESIÓN N°2 PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SECUENCIA

OBJETIVO:

Identificar los intereses de los estudiantes a través de una situación comunicativa cotidiana, como es el gusto por las mascotas.

APERTURA

Los estudiantes en acuerdo con la profesora han decidido profundizar en las mascotas, ya que se inicia cuando se retoma la clase de estadística, donde se elaboran tablas de frecuencia con temas de interés propuestos por los niños, entre estos temas expuestos por ellos se observa gran agrado por el tema de las mascotas, y es allí donde surge la idea de diseñar y desarrollar una secuencia didáctica teniendo como pretexto comunicativo “LAS MASCOTAS”

Se realiza la exploración de los intereses que tienen los estudiantes acerca de sus mascotas.

DESARROLLO

CONSIGNA:

Elabora una tabla de frecuencias donde escribas las mascotas que se tienen en la casa, y los niños que no tienen mascota, ¿Cuál les gustaría tener? Especifica la cantidad de votos de tus compañeros.

Se pegará en el tablero un cartel con el siguiente cuadro que será completado con las sugerencias de los niños, así:

TIPO DE MASCOTA	FRECUENCIA DE VOTOS POR MASCOTA	TOTAL DE VOTOS POR MASCOTA PREFERIDA

Este cartel se dejará expuesto hasta la próxima sesión.

Se analizará con ellos, cuáles son las mascotas de mayor agrado y la razón por la cual, les gustan estas mascotas. Esta actividad se realizará de forma oral mediante la socialización en el grupo.

CIERRE:

Se les pedirá que para la próxima sesión, traigan textos que hablen sobre mascotas. La docente también llevará textos que hablen sobre ellas. Se pretende contextualizar el texto que se va a leer, se procura abordar el texto desde un tema de interés de los mismos niños.

Tarea: Si tienen mascotas y fotos de ellas: llevarlas a clase.

FASE DE DESARROLLO**SESIÓN No 3: INDAGACIÓN DE SABERES PREVIOS**

OBJETIVO: Indagar sobre los saberes previos de los estudiantes, con relación a los textos, para propiciar un encuentro con los cuentos.

APERTURA

Se decorará el salón, pegando fotografías que los niños trajeron de sus mascotas y que las pongan donde quieran dentro del salón.

Los que tengan mascotas contarán una anécdota acerca de su mascota, otros la describirán, los niños que no tengan mascota hablarán de una anécdota o describirán la mascota de un amigo o de un vecindario. Esto para trabajar y fortalecer la narración oral.

Se organizan sobre las mesas los textos traídos por los niños para que los estudiantes puedan observar sus diferencias, clasificarlos y separarlos en mesas; entre ellos (“El perro que quiso ser lobo”)

DESARROLLO

CONSIGNA:

Observa los textos que están en el aula y escribe en la guía correspondiente los títulos de los textos que más les llamen la atención.

Los estudiantes observarán los textos llevados al aula, en su guía escribirán los títulos de los cuentos que más les llaman la atención, y escribirán porque les llaman la atención esos textos.

Se organiza el grupo de forma que se pueda realizar la socialización de la actividad y que además los estudiantes puedan responder las siguientes preguntas que se escribirán en el tablero.

Ellos harán la clasificación según lo crean correcto, ya sea porque los textos se parezcan, se orientarán por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo los organizaron?
- ¿Cada grupo en qué se parece?
- ¿Qué características iguales y diferentes tienen los cuentos?
- ¿Qué información podemos encontrar en cada tipo de textos?
- ¿Cómo están organizados los textos?

En el tablero se realizará la lluvia de ideas se pegarán los textos traídos en el tablero para que identifiquen qué característica tiene cada uno. También los textos como libros se clasificarán sobre una mesa y les explicaremos cómo están escritas.

Luego si escoger los cuentos y contestar en la hoja guía las siguientes preguntas:

- ¿Les gusta leer cuentos sobre mascotas?
- ¿Para qué leer cuentos de mascotas?
- ¿Quiénes les han leído cuentos?
- ¿Quiénes escogen los cuentos que van a leer?
- ¿Les gustaría escoger los cuentos o que se les recomienden otras personas?
- ¿Qué nos enseñan los cuentos?
- ¿Les gustaría aprender cosas nuevas leyendo cuentos?
- ¿A través de los cuentos te gustaría conocer de mascotas?

CIERRE:

Conocer las apreciaciones de los estudiantes frente a los interrogantes:

¿Por qué es importante aprender a leer y comprender un cuento?

¿Qué debemos hacer para comprender un cuento?

Los estudiantes seleccionarán del grupo o montón de los cuentos el que más les gustaría leer y como docente también elegiría uno para realizar la lectura e individual y luego contar con nuestras palabras la historia que leímos, a la vez se hace la diferencia entre textos expositivos y narrativos.

Se hará una clasificación de los textos según el tipo y se pegaran en el tablero para que los niños saquen conclusiones, como cuál es el tipo de texto que más hemos leído, además de observar que, en el texto narrativo se habla de una forma acerca del perro y en el texto expositivo se obtiene otro

tipo de información acerca del perro.

SESIÓN No 4 “MOTIVACIÓN DEL TEMA ”

OBJETIVO:

Motivar a los estudiantes en el mundo narrativo utilizando como pretexto la película sobre un tema de la vida cotidiana.

La película se escogió ya que es una historia en la que se muestra la relación entre unos animales personajes que fueron abandonados y al enfrentarse a todos los peligros que les acechan en la selva, nos permiten conocer la importancia que tiene la narración desde distintos contextos de la vida cotidiana, como en la sesión anterior hicimos lectura oral de cuentos, aquí lo realizaremos visualmente para tener otra percepción de la importancia de las historias en la vida.

APERTURA

- Contextualización: Película “De vuelta a casa, un viaje increíble”
- Recuperación de conocimientos previos: Reflexión de la película a través de un diálogo de saberes.
- Comprensión y análisis de la película.

DESARROLLO

CONSIGNA: Observa la película detenidamente y disfruta lo que sucede a lo largo de la historia.

Escribe la historia de la película, para ser leída a un compañero de grado 2°.

CIERRE

Se les dirá a los niños que escriban en la hoja guía esta historia para un compañero de grado 2° que no haya visto la película, le deben cambiar el título. Algunos niños leerán la historia escrita para su compañero, se les indica a los niños que ellos firman como el autor.

SESIÓN N° 5: RECONOCIMIENTO DEL AUTOR

OBJETIVO:

Identificar el autor del texto narrativo y su importancia en el contexto comunicativo.

INDICADOR: Reconoce el autor en el texto.

APERTURA

Se visitará uno de los grados segundo para que los niños les lean a sus compañeros sus escritos, se le preguntará a los niños de grado segundo como les parecieron los textos escritos por los niños de 3°.

Se analizará la actividad con los estudiantes de grado 3°, se le preguntará si le gustó y como fue la actitud de sus compañeros de grado 2°, algunos estudiantes compartirán sus experiencias.

Este primer momento se centrará en establecer como marco de referencia, el conocimiento de la autora y su obra, con el propósito de que los niños establecieran relaciones entre quien escribe y lo que escribe, en cuanto a estilo, estrategias que usa, así como las características que son posibles de inferir a través de la lectura del conjunto de su obra. Para tal fin, el trabajo se orientará mediante

interrogantes y actividades como los siguientes:

- ¿Quién es Keiko Kasza? Investigación de la biografía de la autora.
- ¿Que hace Keiko Kasza?
- ¿Para quién escribe Keiko Kasza?
- ¿Qué cuentos ha escrito Keiko? Lectura en voz alta por parte de la maestra de los siguientes cuentos: Choco encuentra una mamá, Los secretos del abuelo sapo, El día de campo de don Chanchito, El tigre y el ratón, Cuando el elefante camina, Mi día de suerte y No te rías Pepe.
- ¿Alguna vez has leído o te han leído otro cuento de Keiko Kasza?

DESARROLLO

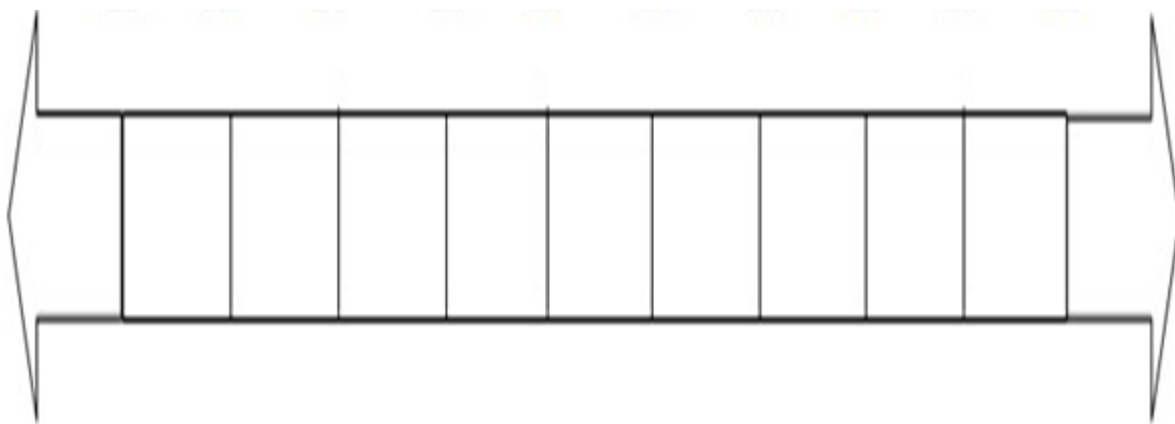
CONSIGNA: completa la línea del tiempo con la información obtenida de la biografía de Keiko Kasza.

Se llevarán los niños a la sala de sistemas, se les pedirá que escriban en los computadores “Biografía de Keiko Kasza”.

Después de leer la biografía de keiko kasza, completar la siguiente línea de tiempo con los datos encontrados en la hoja guía:



LÍNEA DE TIEMPO



CIERRE

Después de completar la línea de tiempo, se unirán en parejas para comparar la información recolectada y responderán las preguntas planteadas anteriormente. Pero enfatizamos en las siguientes preguntas que responderán en una guía:

- ¿Para quién escribe el autor?
- ¿Cuál crees que es la intención del autor a la hora de escribir?
- ¿Qué les parece Keiko Kasza?... ¿Se la imaginaban así?
- ¿Por qué creen que escribe cuentos para niños? ¿en la biografía dice algo al

respecto? ¿Si no es así ustedes qué creen?

- ¿Creen que pensó en ustedes o pensó en muchos niños o pensó solo en sus hijos o pensó en todos los niños? Explica tu respuesta.

Algunos estudiantes compartirán con el resto del grupo la información obtenida

Se les indicará a los estudiantes que si tienen textos en sus casas de Keiko Kasza, los lleven en la siguiente sesión. La docente también llevará otros textos de Keiko kasza.

SESIÓN N° 6. LECTURA DE IMÁGENES Y PRESENTACIÓN DEL TEXTO “EL PERRO QUE QUISO SER LOBO”

OBJETIVO:

Formular y verificar hipótesis frente al texto narrativo.

INDICADOR:

Reconoce la intención comunicativa de la autora al escribir el cuento.

CONSIGNA:

Escribe al frente de cada imagen un breve relato de lo que allí sucede.

APERTURA

Se observarán los textos que los niños han llevado al aula, se interroga sobre los elementos que

tienen en común todos los cuentos llevados. ¿En qué se parecen, en qué se diferencia?, se percibe que la autora emplea como personajes animales; y se les plantea la pregunta: ¿Por qué crees que ella emplea animales como personajes en sus historias? ¿Esto tendrá alguna relación con su vida?

Las respuestas dadas por los niños serán analizadas en el aula.

La docente expresa que como en la tabla de frecuencia el perro fue la mascota más preferida, vamos a leer un cuento donde uno de los personajes sea el perro, se hace la presentación del cuento “El perro que quiso ser lobo”

Se les preguntará qué significa para ellos el título del cuento.

Después de analizar las respuestas, vamos a hacer la lectura de imágenes del cuento El perro que quiso ser lobo (Keiko Kasza), ya que hay una mascota la cual se encuentra en las casas, para que pensemos qué va a suceder en él y cuáles serán sus posibles personajes.

DESARROLLO

Se leerá el cuento “El perro que quiso ser lobo”, pero sólo a partir de las imágenes; para esto se les mostrará las imágenes en video beam y se les pedirá a los niños que de manera colectiva vayan reconstruyendo la historia que estas sugieran.

Se realizará algunas preguntas que guiarán a los niños sobre los detalles o informaciones importantes; entre estas tenemos:

PREGUNTAS ORIENTADORAS:

Se les presentarán las imágenes del cuento y a medida que muestran las imágenes, se les hará preguntas como:

- ¿Qué les dice el título del cuento?
- ¿Qué significa el título?
- ¿Qué significan las palabras “Buenas noches”, en la portada del libro?
- ¿Qué crees que pasa en esa imagen?
- ¿Qué estará sucediendo en esa imagen?
- ¿Qué pasará luego?

En la hoja guía que se entregará, los estudiantes escribirán al frente de cada imagen lo que crean ellos que sucede en cada episodio del cuento.

CIERRE:

Se entregará a cada estudiante una fotocopia del cuento “El perro que quiso ser lobo”.

La evaluación de esta sesión se realiza con la lectura real del cuento en voz alta por parte del profesor, mientras que los estudiantes siguen la lectura de forma mental, para así comparar la narración escrita por los niños en las imágenes y la del autor. Se van verificando las hipótesis planteadas por los estudiantes, observando cada uno su guía, y además haremos un cuadro comparativo en el tablero, el cual será completado con las apreciaciones de los niños de forma grupal.

IMAGEN	ANTES DE LA LECTURA DEL CUENTO	DESPUÉS DE LA LECTURA DEL CUENTO

Reflexión: Que opinan sobre la forma como leímos el cuento “El perro que quiso ser lobo”. ¿Les gustó?, ¿Por qué?,

SESIÓN N° 7: PLANO DE LA NARRACIÓN

OBJETIVO:

Identificar la voz del narrador.

INDICADOR

Identifica el tipo de narrador presente en el texto.

APERTURA

El propósito al trabajar este plano es guiar a los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y

sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes.

Iniciaremos con la lectura oral de un cuento donde el narrador es un personaje del mismo autor: Keiko Kasza: (Tigre y ratón) y luego se hará también la lectura del cuento “El perro que quiso ser lobo”. Realizando una lectura participativa con los estudiantes.

CONSIGNA:

Lee los cuentos: “El perro que quiso ser lobo” y “Tigre y ratón”, establece las diferencias entre el narrador de ambos textos.

DESARROLLO

Esto se orientará con actividades puntuales como las siguientes:

- Se les pedirá a los estudiantes que se organicen por grupos, para realizar juegos de roles, , que tenga los siguientes elementos:

*AUTOR: Escribiendo la historia y pensando cómo la hará.

*El que cuenta la historia.

*Los personajes y lo que dice cada uno.

- Los niños deberán leer los cuentos asumiendo cada uno un rol diferente, uno es el que narra la historia y los otros hacen de personajes.

- Luego la profesora hace una tabla en el tablero con similitudes y diferencias entre los dos cuentos, con la participación de los niños, pero con la guía de la profesora, se completará la tabla. Se le entregará a cada estudiante la hoja guía para que lo haga en ella.

	Tigre y ratón	El perro que quería ser lobo
¿Quién es el autor?		
¿Quién cuenta la historia?		
¿Cuáles son los personajes?		

CIERRE:

Posteriormente se buscará en el cuento El perro que quiso ser lobo, quien está contando la historia, se hará entre todos y luego se hará igual con el cuento El tigre y el ratón, donde cada niño marcará con color donde habla el narrador, esto se hará en ambos cuentos. Luego la profesora hará este ejercicio, señalando en el cuento el tigre y el ratón, para que los niños puedan observar, con la ayuda de ellos, para lo cual se utilizará el video beam. Después volverá a realizar el juego de roles, pero ya en general donde todos puedan escuchar y participar.

SESIÓN N° 8: PLANO DE LA NARRACIÓN

OBJETIVO:

Identificar las funciones del narrador y los signos que se utilizan para indicar cuando el narrador cede la voz a los personajes

INDICADOR

Identifica los signos que se utilizan para indicar cuando el narrador cede la voz a los personajes.

APERTURA

Se retomará el juego de roles realizado en la sesión anterior, se harán pequeños grupos para jugar a que los niños vayan diciendo qué hace el narrador?, luego habla Moka, cuando ella quiere o cuando lo puede hacer?. Luego se elegirá un estudiante que haga las veces de narrador frente al grupo, y los niños harán las veces de espectadores, esto se hará con el primer episodio, además se señalarán las marcas textuales, como guiones que nos indica, cuando hablan los personajes.

CONSIGNA

Señalen las marcas textuales, que indiquen donde están hablando los personajes.

DESARROLLO

Después volveremos a los grupos y los niños harán el mismo ejercicio con los demás episodios, algunos lo harán de forma inadecuada pero se irá corrigiendo, para que aprendan a identificar las funciones del narrador, y en los otros episodios señalarán las anteriores marcas textuales, que indican que hablan los personajes, las indicarán con los guiones, se hará un juego de roles formando grupos de a tres estudiantes, donde cada niño asuma un papel y luego realizan diálogos entre ellos.

Se les recordará a los niños que un narrador nos cuenta la conversación mantenida entre los interlocutores, para dar cohesión y sentido, se utilizan ciertos recursos.

- Oraciones unidas mediante verbos y enlaces (dijo que..., sabía que...).
- Nexos o conectores que unen párrafos o ideas (En fin..., pero...).
- La raya ---- para indicar que habla un personaje o el nombre del personaje directamente.
- Entre paréntesis van las aclaraciones sobre el carácter o movimientos del personaje.
- Los signos de interrogación, de admiración.

CIERRE

Se hará una reflexión grupal, donde se analice cada personaje, por la forma como habla o lo que expresa en la narración.

Se hará una lista en el tablero, escrita por los niños y niñas de las expresiones que dijo Moka y otra de lo que dijo Michelle o los personajes de la historia que crearon, según el texto. Se consignará en la guía correspondiente así:

EXPRESIONES DICHAS POR MOKA	EXPRESIONES DICHAS POR MICHELLE

--	--	--

SESIÓN N° 9 PLANO DE LA NARRACIÓN

OBJETIVO: Reconocer si el narrador cuenta la historia en tiempo pasado, presente o futuro.

INDICADOR:

Identifica el tiempo en que se cuenta la historia.

CONSIGNA

Piensa en una historia que te ocurrió hace días o años. Cuéntala ante el grupo.

APERTURA:

El propósito de trabajar esta sesión es permitir que el estudiante pueda establecer en qué tiempo (pasado, presente o futuro), se da la historia.

La profesora contará una historia, los niños adivinan si está en pasado, presente o futuro. Luego un estudiante empieza a contar una historia, pero no la termina, los niños adivinan si está en pasado, presente o en futuro, después otro niño termina la historia. Así se hará con varios niños, uno la inicia y otro la termina, pero siempre identificando el tiempo en que ocurre la historia.

DESARROLLO:

Se realizará un juego llamado historias y tiempos que consiste en:

- Se agrupan a los niños teniendo en cuenta los de barreras para el aprendizaje que queden en un grupo de estudiantes sin dificultades para realizar trabajo colaborativo.
- Cada grupo tendría una tarea: El primer grupo inventaran una pequeña historia que sucedió hace muuuuuuucho tiempo. El segundo grupo imaginaran que en este momento en otro país sucede una historia y la contarían. Y el tercero una historia que ocurrirá en 20 años.
- Cuando cada grupo cuente la historia: La profesora va escribiendo en el tablero los verbos que corresponden, según las historias.

Hace mucho tiempo	Ahora en este momento	Dentro de 20 años

La idea es que a medida que los niños van diciendo se van anotando en el tablero. Cuando terminen se invita a mirar el tablero y se hará preguntas al respecto:

- Si alguien hubiera entrado en este momento al salón ¿cómo sabrías si la historia ocurrió hace mucho?

- ¿Está pasando o va a pasar?

Luego leemos el cuento “El perro que quiso ser lobo”, y con los niños se empezará a señalar con colores las palabras que indiquen el tiempo de sucesos de los hechos, ejemplo: Moka era un perro bueno, ¡guau, pensó Moka! vamos analizar con los niños en la frases las palabras era y pensó, estas palabras podrían indicar en qué tiempo acontece la narración.

CIERRE

Se entregarán otros cuentos, ya leídos, para que se diga en qué tiempo está contada la historia. (La cena elegante, mi día de suerte, Dorotea y Miguel....) Se socializará con el grupo los tiempos en que sucede cada historia.

SESIÓN N° 10 : PLANO DEL RELATO

OBJETIVO: Reconocer la superestructura del texto narrativo: el estado inicial.

INDICADOR:

Identifica el estado inicial del relato.

CONSIGNA:

Cada equipo debe contestar el mayor número de preguntas identificando el inicio del relato.

APERTURA:

Iniciaremos con el juego “Alcance la estrella” con el cual se organiza el grupo en 2 equipos; cada uno de ellos debe seleccionar un nombre que los identifique; se separan un grupo a la derecha y otro a la izquierda, para dejar pasar por la mitad a los participantes. Las preguntas hacen alusión al

objetivo de la clase. En el tablero se dibuja una tabla que registra el número de aciertos de cada equipo. Los estudiantes retoman la copia del texto “El perro que quiso ser lobo” y ellos siempre acudirán a él para subrayar las respuestas a las preguntas con distintos colores.

Las preguntas del juego se escribirán en estrellas y se pegaran en el tablero para que cada equipo escoja una y las contesten:

*¿Cómo inicia el cuento?

*¿Qué palabras me indican que está iniciando la historia?

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

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

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

*¿Cuál es la intención del perro al iniciar el cuento?

*¿Qué datos me ubican en el tiempo donde transcurre la historia?

*¿Qué datos me ubican en el espacio donde transcurre la historia?

*¿Qué sucede primero:

- ¿Michelle lee un cuento o Moka corre a las montañas?
- ¿Moka baila o Michelle disfraz a Moka?
- ¿A Moka le dio hambre o salió de la casa?

CIERRE:

Los niños escribirán en la guía, solo el inicio de una historia y lo dejarán en suspenso... Y luego lo leerán ante un grupo de primero. Para que sean los niños quienes terminan la historia, como a manera de juego.

SESIÓN N° 11: PLANO DEL RELATO

OBJETIVO: Identifica el conflicto de la historia y reconocer las transformaciones que sufren los personajes, cómo y por qué las logran.

INDICADOR:

Reconoce el conflicto que presenta el relato.

CONSIGNA

Relata una situación de la vida cotidiana. Si has tenido un problema alguna vez, ¿qué fue?, ¿cómo lo resolvieron?, ¿qué pasó luego de esto....?

APERTURA

Los niños que deseen contarán en voz alta a sus compañeros una situación de la vida cotidiana en la que tuvieron un problema, por qué fue, cómo lo solucionaron y qué pasó luego de esto.

Seguidamente se retomará el cuento “El tigre y el ratón”, se les entregará copia del texto y se les explicará que en los cuentos hay problemas e identificamos cual fue en la historia, como era tigre y ratón antes, como fueron después de que termina la historia.... Cuáles fueron las decisiones del ratón...

Los niños individualmente señalarán en el texto cuál es el problema, analizaremos el problema, por qué se dio y como se resolvió. En el tablero se hará un cuadro, con la ayuda de los niños donde se observa:

PERSONAJE	COMO ERA AL INICIO	CÓMO CAMBIÓ
RATÓN		
TIGRE		

Luego ellos lo completan el cuadro en sus guías de trabajo

DESARROLLO

En otra clase miraremos en el texto “El perro que quiso ser lobo”, formaremos tríos y señalamos en el texto mismo cuál es el problema, dónde empieza, qué lo produjo, cómo lo solucionaron.

Se les hará preguntas que los niños como:

*¿Cuál era el problema en la historia?

*¿Por qué sabemos que ese es el problema?

*¿Moka cambio durante el cuento, cómo?

*¿Michelle cambió, cómo?

CIERRE

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

En la guía los estudiantes responderán:

¿Cómo era Moka al inicio del relato?

¿Por qué Moka no era completamente feliz?

¿Por qué Moka quería ser lobo?

¿Qué quería hacer Moka?

¿Qué experiencias vivió Moka en las montañas?

¿Qué experiencias lo hicieron feliz?

¿Qué experiencias no lo hicieron feliz?

¿Por qué Moka regreso a casa?

TAREA:

Completa el cuadro:

PERSONAJES	ESTADO INICIAL	FUERZAS DE TRANSFORMACIÓN	ESTADO FINAL
MOKA			
MICHELLE			

SESIÓN N° 12 PLANO DEL RELATO

OBJETIVO: Reconocer las características del estado final en un relato.

INDICADOR:

Reconoce el estado final en un relato.

APERTURA

Volveremos a la fotocopia del cuento “El perro que quiso ser lobo”, los estudiantes señalarán con color azul el final del cuento, luego la docente socializa cual es el final para que los estudiantes aclaren y corrijan si es necesario.

CONSIGNA:

Escribe un final diferente para el cuento “El perro que quiso ser lobo”. Cuéntalo desde un personaje distinto puede ser la dueña del perro o desde los lobos

DESARROLLO

Escribiremos en el tablero palabras que signifiquen que ha llegado la resolución del conflicto a través de fórmulas como las siguientes:

Moka fue feliz, ¿Por qué?

Michelle estaba feliz ¿Por qué?

Finalmente Moka.....

Después de identificar y marcar el final del cuento con un color, se analizará cómo quedó el final el cuento, con respecto a su inicio.

Se harán preguntas como:

¿El gusto el final del cuento?

¿Por qué les gusto ese final?

¿Qué pasaría si el cuento tuviera otro final?

Se les entregará a los estudiantes la guía para que escriban diferentes tipos de finales así:

UN FINAL CON SORPRESA: _____

UN FINAL TRISTE: _____

UN FINAL CON RISAS: _____

UN FINAL CON SUSTO: _____

UN FINAL CONTADO POR MICHELL: _____

CIERRE:

Se realizarán las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el conflicto de la historia?
2. ¿Cómo se soluciona el conflicto?
3. ¿Qué cambios sufren los personajes a lo largo de la historia?
4. ¿Dónde transcurre la historia? Marcas textuales

SESIÓN N° 13: PLANO DE LA HISTORIA

OBJETIVO:

Identificar los personajes con todas sus características físicas y psicológicas.

INDICADOR:

Identifica la manera de ser de los personajes en la historia.

CONSIGNA:

Describe de forma física y en su forma de ser, los personajes del cuento El perro que quiso ser lobo.

APERTURA

Se leerá de nuevo el cuento “El perro que quiso ser lobo”, que cada niño tiene en fotocopia, para identificar nuevamente los personajes, luego vamos a describir a cada uno de los personajes en su

parte física y también sus sentimientos.

DESARROLLO:

Indagar con las estudiantes los conocimientos de qué es un personaje y cómo se puede caracterizar, a través de una descripción, organizado en grupos de 4, donde ellos mismos socialicen qué roles desempeña y qué las caracteriza, tanto en lo físico, como en sus valores y comportamiento.

Escribir en la guía, la descripción de cada uno de los personajes según lo planteado en el texto en cuanto a su parte física y su forma de ser.

Socializar lo escrito por los estudiantes, su aspecto físico y los sentimientos de los personajes, igualmente cómo son las relaciones de los personajes que se dan en las diferentes situaciones.

La profesora entregará a los estudiantes en la hoja guía, un cuadro a cada niño así:

Personajes	Dibujo del personaje	¿Cómo es físicamente?	Marcas textuales	¿Cómo es psicológicamente?	Marcas textuales
MOKA					
MICHELLE					

Cada que un niño diga algo, buscarlo en el texto o decir en qué parte del texto se puede inferir esto.

CIERRE:

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

Se adicionan personajes como otros animales para enriquecer la historia.

SESIÓN N° 14 PLANO DE LA HISTORIA

OBJETIVO: Identificar las intenciones de los personajes de la historia

INDICADOR:

Identifica las intenciones de los personajes de la historia durante el desarrollo de la historia

APERTURA:

En la sesión anterior se centró en la caracterización de los personajes en esta se pretende que los estudiantes reconozcan las intenciones y la evolución que tienen los personajes a lo largo de la historia; por ejemplo, identificar el cambio de actitud que se da en el personaje protagónico.

DESARROLLO:

Se realizará un juego de roles en grupos de tres estudiantes donde se dramatiza cada parte del

cuento, cada episodio, caracterizando como actores a los personajes, para ello se elaborarán las máscaras en cartulina de los personajes, y se imitarán con distintos tonos de voz.

Esta actividad se complementará con el siguiente cuadro que los estudiantes realizarán en clase:

ANTES Y DESPUÉS DEL CONFLICTO		
Personajes	Qué hacía el personaje	¿Con qué propósitos realiza la acción?
MOKA	1. Observa un cuento sobre lobos	
	2. Sueña con ser lobo	
	3. Corrió hacia la montaña	
	4. Aulló muy alto	
	5. Regresa a casa	
MICHELLE	1. Lee un libro sobre lobos.	
	2. Disfraza a Moka	
	3. corre a recibir a moka	
	4. Lee un libro sobre monos	

CIERRE

Se socializará de forma grupal la información consignada en la guía, la información será compartida por los estudiantes pero con la asesoría de la docente.

Se asignan personajes para la dramatización del cuento.

SESIÓN N° 15 PLANO DE LA HISTORIA

OBJETIVO: Identificar el tiempo en el que transcurre la historia.

INDICADOR:

Identifica el tiempo en que se cuenta la historia.

APERTURA:

Primero jugaremos a los tiempos extremos: Cómo ocurre la historia en 5 años y en 1 minuto...

La intención es que los niños reconozcan que la historia transcurre en un tiempo diferente al de la narración, para esto se pedirá a los niños que quienes deseen cuenten lo que hicieron desde que se levantaron hasta el momento en el aula. La docente escribirá en el tablero y además al frente de cada evento escribirá el tiempo que se tardó; así se hará con varios niños, para concluir que estos eventos suceden en una mañana del día. Se escribirá con color rojo las palabras que indiquen tiempo, como por ejemplo “esta mañana...”

Así mismo, en el texto se señalará con colores, cuánto tiempo duró y por qué lo sabemos...

CONSIGNA:

Señala con color, en la fotocopia del cuento “El perro que quiso ser lobo” las marcas textuales que indican el paso del tiempo en la historia y completa el esquema de tiempo.

DESARROLLO:

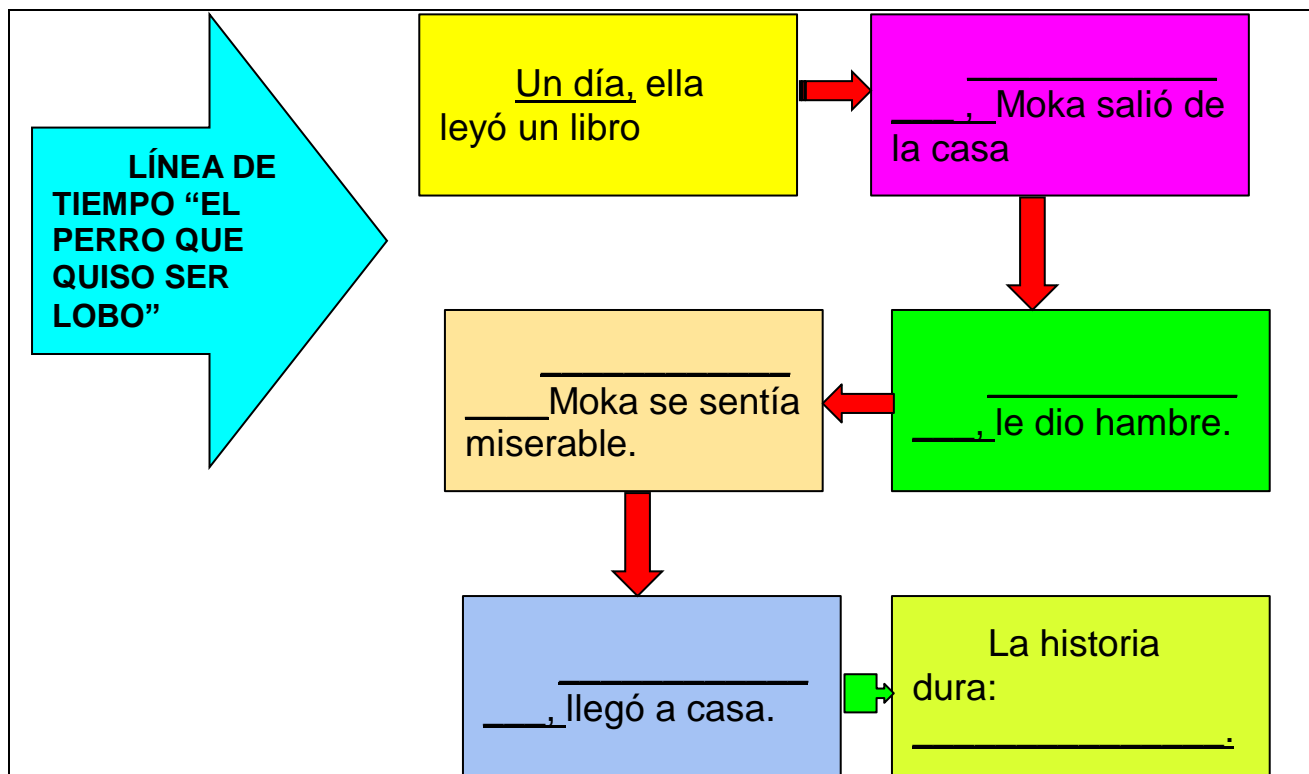
Luego en el texto se buscarán palabras similares y se analizará qué quieren decir. Se les preguntará a los niños ¿Por qué se usan esas palabras? Si leemos sin ellas ¿Qué Pasa? Se analizan las respuestas de los niños.

Se marca con color verde la marcas textuales que indica el paso del tiempo dentro de la historia, luego se socializará con los estudiantes las marcas textuales señaladas por ellos, que indican el tiempo de la historia, se analizará cuánto tiempo ha ocurrido, según la marca textual, si ha transcurrido horas, días, meses o años.

CIERRE

En la misma guía los estudiantes completarán un esquema que dé cuenta de los acontecimientos que tiene la historia, teniendo en cuenta el tiempo de la historia.

Completa la línea del tiempo, con las marcas textuales que indican tiempo:



Se ensaya para la dramatización del cuento.

SESIÓN N°16

OBJETIVO: Identificar los procedimientos que usa un escritor para escribir un texto.

CONSIGNA:

Ambientación: Se les contará a los niños que vamos a realizar una entrevista a alguien que le gusta escribir cuentos y para lo cual debemos asumir un papel serio y planificarla...

Plantea las preguntas pertinentes para realizar una entrevista.

APERTURA:

Se invita al aula a un escritor aficionado para que comunique a los niños la importancia de leer de forma comprensiva, compartiendo las experiencias que lo motivaron a leer y finalmente a escribir un cuento.

Se motivará a los niños a elaborar una entrevista la cual la realizaremos entre todos. Se elaborará una lluvia de ideas, la cual se consignará en el tablero; luego se seleccionarán las preguntas más pertinentes con ayuda de la profesora, teniendo en cuenta la frescura y espontaneidad propias de su edad, reflejando las características propias de una entrevista. Por ejemplo algunas preguntas orientadoras pueden ser:

*¿Para quién escribe?

*¿Cuándo escribe en quién piensa?

*¿Cómo piensa en los problemas de los personajes?

*¿Cómo elige los personajes?

* ¿Por qué cree que es importante leer de forma comprensiva?

Se tendrán en cuenta los intereses e inquietudes que tengan los niños con respecto al entrevistado.

DESARROLLO:

- Como los estudiantes han escrito las preguntas en la guía correspondiente, se elegirán los estudiantes quienes serán los que hagan las preguntas, al entrevistado.
- Se seleccionan las preguntas que se le harán.
- Se establece la fecha en la cual se hará la entrevista.

CIERRE

Teniendo ya estructurada la entrevista, se preparará el sitio para recibir al escritor invitado. (En este caso se reunirán los grupos 3-B y 3-C como asistentes para que escuchen y participen de la entrevista).

Se grabará la entrevista para luego ser observada en el aula, con los padres de familia.

TAREA:

Organiza las guías y pídele a tus papitos que te ayude a decorar la carpeta del portafolio para la exposición.

SESIÓN N°17: EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

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

APERTURA

Ahora vamos a evaluar los conocimientos adquiridos por ustedes a partir de las actividades que desarrollamos sobre el cuento “El perro que quiso ser lobo” de Keiko Kasza.

DESARROLLO

Se organiza el salón de clase en círculo, para que cada estudiante reflexione sobre los aprendizajes obtenidos, durante las actividades. La docente realizará las siguientes preguntas para que los niños participen y poder evidenciar en sus opiniones que reflexionan acerca de la importancia de cómo comprender un texto narrativo.

¿Cómo se sintieron en este proceso?

¿Qué sabía?

¿Qué aprendieron?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Qué faltó por aprender?

¿Qué les gustó acerca del autor del cuento El perro que quiso ser lobo Keiko Kasza?

¿Cómo les parecieron las actividades desarrolladas de la secuencia?

¿Qué fue lo más difícil de aprender?

¿Qué fue lo más fácil de aprender?

¿Qué fue lo que más le gustó de todo el proceso? ¿Por qué?

Se destina un lugar del aula, al cual llamaremos “El rincón de mis producciones”, allí se organizarán los portafolios de los niños.

Luego se organiza el salón para recibir a los padres.

Se realiza la dramatización del cuento.

Se les presenta a los padres la entrevista realizada por los niños.

Se realiza la exposición de los portafolios por parte de los niños, donde ellos compartirán a los padres como fue el proceso durante las sesiones. Exponiendo las preguntas analizadas en la reflexión.

CIERRE

Luego consignarán en la rejilla de evaluación, con la ayuda de los padres, cuáles fueron sus

aprendizajes, cómo lo consiguieron, cuáles fueron sus compromisos y qué es lo que más recuerda.

FASE DE EVALUACIÓN

La fase de evaluación se ha desarrollado durante la fase de desarrollo, en la cual se han aplicado las siguientes estrategias :

- Preguntas directas y orientadoras
- Análisis de distintos textos
- Registros escritos
- Análisis de los planos y personajes.

Criterios de auto-evaluación se evidencia en: los análisis individuales realizados por los estudiantes, comprensiones textuales de manera individual.

Criterios de co-evaluación la cual se verá reflejada en: trabajos en grupo, retroalimentación por parejas, y en la preparación para socializar los cuentos

En la hetero-evaluación se constata en: los trabajos de las hojas guías que previamente se han revisado, participaciones de clase, socializaciones, desarrollo de los talleres propuestos, la entrevista realizada al escritor invitado, las dramatizaciones y por último la exposición de sus

portafolios con todas las actividades desarrolladas.

Así mismo, se realizará la Evaluación Metacognitiva y Metalingüística de todo el proceso de aplicación de la secuencia mediante la siguiente rejilla evaluativa:

¿QUÉ SABÍAN?	¿QUÉ QUERÍAN APRENDER?	¿QUÉ APRENDIMOS?	¿CÓMO HICIMOS PARA APRENDER?

Anexo 2. Pre-test: Los secretos del abuelo sapo.

LOS SECRETOS DEL ABUELO SAPO

KEIKO KAZSA

Un día abuelo Sapo y Sapito

Salieron a caminar por el bosque.

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

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

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

Al enfrentarse con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una culebra-.

¡Me los voy a comer de almuerzo!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.

Pero. ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!

-¡Cómeme si puedes!- gritó

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

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

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

Sapito saltó de los arbustos.

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

Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.

-Gracias - le dijo-. Pero algunos

Enemigos son demasiado grandes para espantarlos.

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

En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz.

- Hola, sapos- chasqueó la tortuga-.

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

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.

Pero, ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!

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

- Claro que sí- respondió la tortuga.

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

- Gracias por el consejo

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

Sapito saltó de los arbustos.

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

Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.

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

Pero antes de que pudiera decir otra palabra...

Un enorme monstruo apareció.

- Hola, sapos- rugió el monstruo-.

¡Me los voy a comer sólo por diversión!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero,

¿Abuelo estaba asustado?

¡Sí! ¡Estaba asustado!

Nunca en su vida había visto una criatura más espantosa.

Intentó escapar, pero el monstruo lo atrapó.

Sapito estaba escondido entre los arbustos temblando de miedo.

Pero recordó los secretos de su abuelo:

¡Ser valiente y astuto!

¡Ser valiente y astuto!

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

Sapito le lanzó las bayas al monstruo.

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

El monstruo ni siquiera se dio cuenta.

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

Sapito salió de los arbustos con gran valentía.

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

-¿Qué?-dijo el monstruo.

-¿qué?-gritó Abuelo.

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

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

Pronto tendrá manchas por toda la cola y luego morirá.

¿No te da vergüenza, Abuelo?

El monstruo se miró las patas.

- ¡Socorro! ¡Socorro!

¡Estos sapos malvados me están envenenando!

El monstruo corrió tan rápido como pudo.

Abuelo y Sapito se abrazaron.

-¡Uf!- suspiró Abuelo-. Estuve cerca.

- Sí- dijo Sapito.

- Bueno dijo finalmente Abuelo-,

Pero aún no has escuchado mi tercer secreto.

-¿Cuál es?- Preguntó Sapito.

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

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

Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

“LOS SECRETOS DEL ABUELO SAPO”

CUESTIONARIO

NOMBRE: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

A partir del cuento “Los secretos del abuelo”, lee la pregunta y luego elige la respuesta que consideres correcta, y enciérrala en un círculo. Recuerda que debes marcar una sola opción, ya sea a, b o c.

CONTEXTO COMUNICATIVO:

INDICADOR: Identifica el autor del texto.

1. ¿Quién escribió el cuento?

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

INDICADOR: Identifica a quién va dirigido el texto

2. ¿Para quién se cuenta la historia?

- a. Para las profesoras
- b. Para los padres de familia
- c. Para los niños y niñas

INDICADOR: Identifica el propósito de la historia.

3. ¿El autor para qué habrá escrito la historia?

- a. Para darle importancia a las enseñanzas de los abuelos
- b. Enseñarnos a tener valentía y astucia ante los peligros
- c. Enseñarnos a valorar la importancia de la amistad

PLANO DE LA NARRACIÓN

INDICADOR: Identifica la voz del narrador

4 ¿Quién cuenta la historia?

- a. Keiko Kasza
- b. Abuelo Sapo
- c. Alguien que no hace parte de la historia

INDICADOR: Identifica las funciones de narrador a través de las marcas textuales

5. ¿Cuáles son los signos que utiliza el narrador para mostrar que sapito habla?

- a. Las comillas
- b. Los guiones
- c. Los signos de interrogación

INDICADOR: Reconoce el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

6. Al leer el siguiente párrafo

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

Sapito le lanzó las bayas al monstruo.

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

El monstruo ni siquiera se dio cuenta.

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

Se puede decir que la historia está contada en tiempo:

- a. Presente
- b. Pasado
- c. Futuro

PLANO DEL RELATO:

INDICADOR: Identifica el estado inicial del relato.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones nos indica cuándo inicia la historia?

- a. Cuando abuelo le quería contar a sapito sus secretos
- b. Un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque
- c. Aquel día Sapito y Abuelo Sapo caminaron por el bosque

INDICADOR: Identifica el conflicto planteado en el relato.

8. ¿Cuál es el problema que se presenta en la historia:

- a. Que los niños no siguen los consejos de los abuelos porque están de muy viejos
- b. Que sapito era muy temeroso y no sabía cómo defenderse de los enemigos
- c. Que los consejos del abuelo le gustaban a sapito pero no sabía seguirlos

INDICADOR: Identifica el estado final del relato.

9. ¿Cuándo finaliza la historia?

- a. Cuando sapito se defiende de los enemigos, la serpiente, la tortuga y el monstruo
- b. Cuando finaliza el tercer secreto del abuelo sapo
- c. Cuando sapito aprende a defenderse de los enemigos

PLANO DE LA HISTORIA

INDICADOR: Identifica las características psicológicas de los personajes.

10. ¿Cómo se transformó sapito durante la historia?

- a. Al iniciar la historia era vanidoso y malgeniado y al finalizar era alegre y miedoso
- b. Al iniciar la historia era Amistoso y noble y al finalizar valiente y triste
- c. Al iniciar la historia era Miedoso y alegre y al finalizar era valiente y alegre

INDICADOR: Reconoce la intencionalidad de los personaje durante la historia.

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

- a. Porque Abuelo Sapo pensaba que se iba a morir y tenía que hacer algo importante antes de morir.
- b. Porque el mundo está lleno de enemigos hambrientos y sapito debería aprender a defenderse.
- c. Porque Sapito quería salir de aventuras y ver cómo se comportan los animales con su abuelo.

INDICADOR: Reconoce el tiempo en que se cuenta la historia.

12. ¿Qué expresión me indica que la historia pudo haber ocurrido en varios días?

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

Anexo 3. Post-test: No te rías Pepe.

NO TE RÍAS, PEPE

(Keiko Kasza)

Mamá zarigüeya amaba a su hijo pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo.

Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender.

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

- ¿Por qué? - preguntó Pepe.

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

Empezaron a practicar.

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

- No te preocupes, mamá - respondió Pepe.

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

Snif, snif, snif.

Pepe se rió tanto que le dolió el estómago.

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

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

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

Tuc, tuc, tuc.

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

- ¿Ya puedo comerme la torta? - preguntó.

- De ninguna manera - lo regañó mamá zarigüeya -.

¡Las zarigüeyas muertas no gritan!

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

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

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

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

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

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

- Pero, Pepe - suspiró mamá zarigüeya -, ¿qué vas a hacer cuando enfrentes un verdadero peligro?

Un día mamá zarigüeya lleva a Pepe a practicar afuera.

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

- Muy fácil, mamá - dijo Pepe.

Pero justo cuando mamá zarigüeya iba a gruñir...

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

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

El viejo oso gruñón olfateó a Pepe.

Snif, snif, snif.

El viejo oso gruñón le hurgó la panza a Pepe.

Tuc, tuc, tuc.

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

Sacudón. Sacudón. Sacudón.

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

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

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

De repente, el oso empezó a llorar.

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

¡Oh, esto es horrible!

Pepe se tranquilizó al oír la historia del oso.

Hasta comenzó a sentir compasión por el oso que sollozaba.

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

El oso se espantó sorprendido.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse.

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

Uno por uno, cayeron al suelo...

... y se hicieron los muertos.

POST - TEST “NO TE RÍAS PEPE”

NOMBRE: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

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

CONTEXTO COMUNICATIVO:

INDICADOR: Identifica el autor del texto.

1. ¿Quién escribió el cuento?

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

INDICADOR: Identifica a quién va dirigido el texto

2. ¿Para quién se cuenta la historia?

- a. Para las profesoras.
- b. Para los padres de familia.
- c. Para los niños y niñas.

INDICADOR: Identifica el propósito de la historia.

3. ¿El autor para qué habrá escrito la historia?

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

PLANO DE LA NARRACIÓN

INDICADOR: Identifica la voz del narrador

4 ¿Quién cuenta la historia?

- a. Keiko Kasza
- b. Mamá zarigüeya
- c. Alguien que no hace parte de la historia

INDICADOR: Identifica las funciones de narrador a través de las marcas textuales

5. ¿Cuáles son los signos que utiliza el narrador para mostrar que Pepe habla?

- a. Las comillas
- b. Los guiones
- c. Los signos de interrogación

INDICADOR: Reconoce el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

6. Al leer el siguiente párrafo

“Mamá zarigüeya amaba a su hijo Pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo.

Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender.”

Se puede decir que la historia está contada en tiempo:

- a. Presente
- b. Pasado
- c. Futuro

PLANO DEL RELATO:

INDICADOR: Identifica el estado inicial del relato.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones nos indica cuándo inicia la historia?

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

INDICADOR: Identifica el conflicto planteado en el relato.

8.Cuál es el problema que se presenta en la historia:

- a. Que los niños no siguen los consejos de las mamás porque están muy viejas y se preocupan
- b. Mamá Zarigüeya quiere enseñarle a Pepe como defenderse de sus enemigos y parecía que él no le entendía
- c. Que Pepe quería que su mamá le preparara una torta de insectos, para el comérsela con todos sus amigos

INDICADOR: Identifica el estado final del relato.

9. ¿Cuándo finaliza la historia?

- a. Cuando Pepe se defiende del oso y lo hace reír
- b. Cuando mamá zarigüeya invita a todos a comer torta
- c. Cuando Pepe aprende a defenderse de sus enemigos

PLANO DE LA HISTORIA

INDICADOR: Identifica las características psicológicas de los personajes.

11. ¿Cómo se transformó Pepe durante la historia?

- a. Al iniciar la historia era vanidoso y risueño y al finalizar era alegre y miedoso.
- b. Al iniciar la historia era risueño y noble y al finalizar valiente y triste.
- c. Al iniciar la historia era risueño y alegre y al finalizar era amoroso y alegre.

INDICADOR: Reconoce la intencionalidad de los personaje durante la historia.

12. ¿Por qué mamá zarigüeya estaba tan interesada en enseñarle a Pepe a hacerse el muerto?

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

INDICADOR: Reconoce el tiempo en que se cuenta la historia.

12. ¿Qué expresión me indica que la historia pudo haber ocurrido en varios días?

- d. No te rías, Pepe - le advirtió mamá zarigüeya.
- e. Debes aprender a hacerte el muerto.
- f. Un día mamá zarigüeya lleva a Pepe a practicar afuera.