

“DESCUBRIÉNDONOS LECTORES” SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA COMPRENDER TEXTOS NARRATIVOS (CUENTO POLICÍACO)
EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE LA I.E. LABOURÉ SEDE MARIANO OSPINA PÉREZ
Y SEXTO DE LA I.E. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE SANTA ROSA DE CABAL

Paula Cristina Gallego Acevedo

Diana Lorena Pérez Alzate

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en educación

2017

“DESCUBRIÉNDONOS LECTORES” SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA COMPRENDER TEXTOS NARRATIVOS (CUENTO POLICÍACO)
EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE LA I.E. LABOURÉ SEDE MARIANO OSPINA PÉREZ
Y SEXTO DE LA I.E. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE SANTA ROSA DE CABAL

Paula Cristina Gallego Acevedo

Diana Lorena Pérez Alzate

Asesor: Mg. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Trabajo de investigación para obtener el título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en educación

2017

Agradecimientos

A Dios por la bendición de salir becados para la Maestría en Educación.

A la Gobernación Departamental, por incentivar, motivar y patrocinar becas por regalías a los docentes del Departamento de Risaralda.

A la institución educativa Labouré por brindar el espacio para la ejecución del proyecto de grado y su apoyo durante toda la maestría.

A mis hijas Luisa Fernanda y Daniela Alejandra Gaitán Gallego por su paciencia y tiempo que estuve ausente durante estos dos años.

PAULA CRISTINA

Infinitas gracias doy a Dios por poner siempre en mi camino personas y posibilidades como la de la beca otorgada por la Gobernación Departamental, para alcanzar logros relevantes en mi vida profesional.

A mi madre, por el infinito amor que siempre me profesa, por el acompañamiento y las usuales palabras de motivación y aliento que alegran mi existencia.

A mis hijas Laura y Juliana, por ser las personitas que iluminan mi vida y que esperan en silencio a que les dedique mi tiempo.

A mi esposo, por estar siempre a mi lado, ofreciéndome su apoyo incondicional.

A la Institución educativa Francisco José de Caldas, en especial al grado 6°03 por siempre estar dispuestos a ayudarme en la ejecución del proyecto de grado.

DIANA LORENA

Agradecer de manera muy especial a nuestro asesor del proyecto de investigación Mg. Daniel Mauricio Guerra Narváez, quien con sus consejos y sabiduría inspiró nuestro espíritu investigador.

De igual manera agradecimientos a nuestras maestras y maestros de la maestría, por su dedicación, sabiduría y por compartir tan importantes conocimientos en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

PAULA CRISTINA - DIANA LORENA

Contenido

1: Presentación	9
2: Marco teórico	20
2.1 Lenguaje	20
2.2 Lenguaje escrito	22
2.3 Lectura y comprensión	23
2.4 Modelos de lectura	24
2.5 Enfoque comunicativo.....	27
2.6 Texto Narrativo	28
2.7 Cuento policiaco.....	30
2.8 Secuencia didáctica	33
2.9 Prácticas reflexivas.....	34
3: Marco metodológico	37
3.1 Tipo de investigación	37
3.2 Hipótesis.....	38
3.2.1 Hipótesis de trabajo.....	38
3.2.2 Hipótesis de nulidad.....	38
3.3 Variables.....	38
3.3.1 Variable independiente: secuencia didáctica.....	38

3.3.2 Variable dependiente: comprensión lectora	40
3.4 Población.....	42
3.5 Muestra.....	42
3.6 Técnicas e instrumentos	43
3.7 Procedimiento.....	44
4: Análisis e interpretación de los resultados	47
4.1 Análisis cuantitativo.....	49
4.1.1 Análisis general de la comprensión.....	49
4.1.2 Análisis de las dimensiones de la comprensión	52
4.1.2.1 Análisis de la situación de comunicación	55
4.1.2.2 Análisis del plano de la narración	59
4.1.2.3 Análisis del plano del relato	63
4.1.2.4 Análisis del plano de la historia	65
4.2. Reflexiones de la práctica pedagógica	67
5: Conclusiones	73
6: Recomendaciones.....	78
Bibliografía.....	80
Anexos.....	85

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar los resultados obtenidos en la presente investigación, desarrollada en el macro proyecto de la línea de didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual planteó como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica (Sd), de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos- cuento policíaco- en estudiantes de grado quinto de la I. E. Labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la I. E. Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental, aplicado a dos grupos, pertenecientes a centros educativos del sector oficial. Los grupos intervenidos forman una muestra de 66 educandos en total, 28 de la Institución educativa Labouré (sede Mariano Ospina Pérez) y 38 de la Institución educativa Francisco José de Caldas. El diseño en mención fue desarrollado en cuatro fases. En la primera fase, se hizo la aplicación del Pre-Test al grupo quinto y sexto, de las instituciones antes mencionadas, con el fin de identificar sus niveles iniciales de comprensión lectora. En la segunda fase, se aplicó una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque comunicativo. En la tercera fase, se hizo la aplicación del Pos-Test. Por último, en la fase de contrastación, se realizó el análisis estadístico de los resultados, comparando el *Pre-Test* y el *Pos-Test*, utilizando la distribución *T- Student*, la cual permitió validar la hipótesis de trabajo, al notarse avances significativos en la comprensión lectora de los grupos, después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Palabras claves: secuencia didáctica, enfoque comunicativo, comprensión lectora, texto narrativo, cuento policíaco.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results obtained in the present research, developed in the macro project of the didactic line of the language of the master in education of the Technological University of Pereira, which proposed as general objective, to determine the incidence of A didactic sequence (SD), of communicative focus, in the understanding of narrative texts - police story - in students of grade fifth of the I. E. Laboure sede Mariano Ospina Perez and sixth of the I. E. Francisco Jose de Caldas of Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

To achieve this goal, we use a quantitative study, quasi-experimental design. This study was applied with two groups of official schools. The Intervened groups have a population of 66 students; 28 from the Institución educativa Labouré (sede Mariano Ospina Pérez) and 36 students from Institución Educativa Francisco José de Caldas. The design was developed in 4 steps.

In the first step, the pre-test was applied to the fifth and sixth group of the institutions before mentioned, in order to identify their initial levels of reading comprehension. In the second step a didactic sequence was designed from the communicative approach. The third step was the post-test aplicación. .Finally, the contrast step, statistical results analysis was done, the comparación of the pre-test and Post-Test using the T-distribution students, which allowed us to validate the hypothesis of work. We can observe a significant progress in reading comprehension of the two groups.

Keywords: teaching sequence, communicative approach, reading comprehension, narrative texts, story police

1. Presentación

Actualmente el mundo se caracteriza por una serie de transformaciones significativas en todas las esferas de la vida humana: económica-social-política-religiosa-cultural y educativa; por tal razón las instituciones educativas no pueden ser ajenas a las innovaciones sociales. Es inminente la participación en el proceso de actualización constante, de manera que las prácticas de aula se deben transformar al igual que el pensamiento, ideología y métodos de los educadores, puesto que las estrategias pedagógicas deben estar íntimamente relacionadas con las exigencias reales y modernas de la sociedad.

En primera instancia, hay que reconocer el valor que tiene la educación como elemento primordial y necesario para la construcción de la sociedad y dentro de este contexto, igualmente entender, que el lenguaje es la herramienta por excelencia para la construcción del conocimiento. Es así como, Vygotsky (1934), asumió el lenguaje en su papel de socializador del sujeto en el contexto sociocultural.

Como bien es sabido, el lenguaje es concebido como una de las facultades fundamentales de la comunicación, permite la interacción del ser humano con todo lo que le rodea, a través de la utilización de signos, representación de íconos y construcciones conceptuales; mediante las interacciones que se tejen entre las personas, permite que se den actos para hacer saber a otros los pensamientos propios, Vygotsky (1934); es decir que el lenguaje faculta la interpretación y el intercambio de actos de habla, que en un momento dado favorecen la manifestación del pensamiento y el desarrollo de habilidades y competencias propias del ser humano; lo que recalca el papel de esta capacidad tanto en la esfera personal como social del hombre. Como tal, el

lenguaje unifica al hombre con su entorno de manera interactiva, mediado por los códigos que determina el acto comunicativo, suscitando sentidos particulares en correspondencia con los contextos de acción, y revistiendo de manera permanente los signos de valores interpretativos, (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

El concepto de lenguaje planteado en los lineamientos curriculares, propuestos por el MEN (1998), se fundamenta en un enfoque desde la construcción de la significación, buscando superar la perspectiva gramatical en la enseñanza del lenguaje, desde la que se privilegian los aspectos estructurales, dejando de lado su función de comunicación y significación. Hay que tener en cuenta que, al momento de enseñar competencias comunicativas a partir de su uso social dentro del proceso de comunicación, los contextos históricos, sociales y culturales que rodean la vida de todo ser humano toman especial importancia.

En este sentido, se propone una reflexión en el campo educativo sobre la enseñanza de las competencias comunicativas y el quehacer pedagógico, ya que en la historia de la educación se siguen reproduciendo esquemas tradicionales de enseñanza, como lo plantea Caballero (2008) cuando afirma que:

siguen presentándose dos problemáticas en relación con el rol del docente: por un lado, el poco acercamiento por parte de éste a otras estrategias que permitan elevar el nivel de competencia lectora en sus estudiantes y, por otro, el temor que le produce explorar estrategias que exigen un grado mayor de acompañamiento al educando y, por qué no decirlo, de conocimiento por parte de quien conduce los procesos lectores. (p.7)

De acuerdo con lo anterior, una adecuada enseñanza del lenguaje y un constante acompañamiento por parte del docente facilita el desarrollo de las cuatro habilidades básicas:

leer, escribir, escuchar, hablar. Un ideal que implica tomar distancia de las prácticas que han prevalecido a lo largo de los años en las aulas de clase y que ponen por encima de la significación del lenguaje aspectos meramente gramaticales y estructuralistas.

Leer es una actividad que involucra procesos mentales como: comprensión, interpretación e inferencia, donde entran en concordancia los conocimientos previos con los conocimientos recientemente adquiridos y de esta manera hacer el constructo de nuevos saberes. De tal forma que el rendimiento académico aumenta a medida que el educando dedica más tiempo a la lectura y no solamente en las asignaturas que están relacionadas con el lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento, (Vallejos 2007).

La lectura no sólo enriquece el vocabulario y las estructuras gramaticales, sino que también permite la adquisición de competencias ortográficas, de igual manera que propicia el desarrollo de la capacidad lingüística, mejora la concentración, y estimula la agilidad mental, es decir que enriquece y estimula intelectualmente a los estudiantes, (Marchant, T., Lucchini, G y Cuadrado, B. 2007).

Conociendo las inmensas bondades de la lectura dentro de los procesos comunicativos que favorecen la vida del ser humano dentro de la sociedad, se ratifica la necesidad de darle un verdadero sentido e importancia al lenguaje como una de las capacidades esenciales para la interacción, la comunicación y el aprendizaje, es por ello que para Jolibert, (1984) leer es un acto que implica vivir con los demás, compartiendo, comunicándonos, construyendo conocimiento y estimulando la imaginación. Queda claro, entonces, que la lectura no puede considerarse como un simple acto mecánico y repetitivo que únicamente permite la decodificación de signos gráficos.

Todo lo contrario, es un proceso cognitivo bastante complejo, donde el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto, influyen fuertemente en su comprensión.

En este sentido se reconoce que el acto de leer es un proceso que va más allá de descifrar palabras. Lerner (2001) argumenta que:

leer ya no es descifrar el código, sino establecer relaciones, conexiones directas con ese texto, aquí entra en juego, que leer es una práctica social y para que funcione como tal, es necesario que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores (p. 26)

Por su parte los Lineamientos de Lengua Castellana, (MEN 1998) definen el acto de leer como proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes y un texto como soporte portador de un significado, inscritos en un contexto. Esta definición corrobora el carácter social que tiene la lengua y que debe ser el centro de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito.

De igual manera Solé (1992) sostiene que la lectura del mundo, se debe hacer de manera libre, natural y sin presiones de ninguna clase, sin embargo, cuando se llega a la escuela, el acto de leer que debe ser tan natural y placentero, se desvía de su propósito y se convierte en actividad de codificación la cual perturba la comprensión.

Actualmente la comprensión lectora, entendida desde Jolibert (2002), como el proceso mediante el cual el lector construye el significado a partir de diferentes claves del texto mismo, supone un reto, de tal manera que aprender a leer e interpretar se ha convertido en uno de los objetivos primordiales para la educación colombiana y para alcanzarlo es necesario que los docentes rompan paradigmas y se despojen de las prácticas tradicionales, reemplazándolas por

estrategias didácticas, innovadoras y pertinentes que abran las puertas a nuevas posibilidades de construcción del conocimiento.

Una de esas rupturas tiene que ver con las tipologías textuales, pues es evidente que en la escuela existe un amplio predominio del texto narrativo en la enseñanza del lenguaje, (Guerra & Pinzón 2014), predominio que no garantiza que el trabajo forme lectores críticos, puesto que generalmente no se profundiza en la lectura de este tipo de textos.

Por tal razón, esta investigación pretende desarrollar la secuencia didáctica a partir del texto narrativo (cuento policíaco), ya que se considera que aún hace falta trascender dichas lecturas superficiales y en concordancia con los planteamientos de Cortés y Bautista (1999), profundizar por ejemplo en los planos del relato literario a través de los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de asimilar el proceso de lectura y en cierta medida mejorar sus niveles comprensión.

Si bien es cierto el narrativo ha sido trabajado en la escuela, como lo afirman Collins y Smith (1987), la narración se convierte en un diálogo interesante entre narrador y narratario, permitiendo relacionar los hechos de la historia con hechos de su vida cotidiana y pasando de lo fantástico a lo real. La narración le permite al lector remitirse a sus propias experiencias, elaborar hipótesis, hacer inferencias, emitir juicios y llegar a la reflexión. De ahí que nunca deje de ser importante la implementación de estrategias que propendan por su comprensión. Más aún cuando en la consulta bibliográfica no se logró encontrar específicamente trabajos realizados con el cuento policíaco para los grados de interés, lo que permite afirmar que el desarrollo de esta investigación puede resultar innovadora en este sentido.

Por otra parte, es necesario revisar las múltiples investigaciones que se vienen adelantando en los últimos años, las cuales sustentan la problemática de la comprensión que se ha

venido abordando y pretenden justamente incidir en ese cambio de perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje. En primer lugar, en el trabajo titulado “Influencia del programa “mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa “San Luis Gonzaga” Ayaviri-Perú” desarrollado por Toni, Montesinos & Vilca, 2012 se expone que una de las dificultades encontradas en el proceso académico es el bajo nivel de la comprensión lectora. A partir de esta conclusión, los docentes reflexionan y se preguntan sobre la manera correcta de enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Tanto maestros como especialistas se proponen encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura, para incorporarlas en su quehacer pedagógico y así transformar las prácticas de enseñanza, de tal manera que docente facilite, medie, coordine y oriente a los educandos en la construcción significativa de sus aprendizajes y conocimientos, con base en el descubrimiento, comprensión, interpretación, crítica y creatividad, cuya esencia recae en la comprensión lectora.

En segundo lugar, Madero & Suárez (2011), en su trabajo de investigación “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, muestran que la mayoría de los estudiantes mexicanos solamente son capaces de responder preguntas que implican utilizar habilidades cognitivas de menor complejidad, tipo memorísticas y fracasan cuando se les pide utilizar niveles superiores de competencia. Una posible explicación a esta situación radica en el enfoque de planes y programas de estudio que aún favorecen los conocimientos memorísticos y las prácticas tradicionales de enseñanza que persisten aún en las de aula de clase. Por consiguiente, no se propicia una participación activa de los estudiantes, el maestro expone o dicta mientras los alumnos toman apuntes, confirmando el hecho de que no necesitan comprender para

“aprender” y promoviendo la pasividad de los estudiantes sobre la actitud activa en su aprendizaje.

Asimismo, el trabajo de investigación sobre “El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y primaria” llevada a cabo por Pomares, Cañarte & Ruíz, (2015), plantea la importancia del cuento como herramienta para la comprensión lectora, ya que éste despierta la imaginación y deja al descubierto una serie de posibilidades para que los estudiantes encuentren dentro de sí mismos la capacidad de interpretar, de esta forma el ejercicio de la lectura será aún más provechoso y en consecuencia se obtendrán mejores resultados a nivel académico.

De la misma manera, la propuesta de Hurtado & Ruiz (2012) realizada en Caquetá y titulada “Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula” ratifica que la comprensión resulta ser una de las más grandes falencias que presentan una gran parte de la población estudiantil colombiana. Las investigadoras demostraron las dificultades de los estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual. Además de los múltiples desatinos que presentan los estudiantes en el proceso interactivo, en el cual, precisamente, se debe construir una representación organizada, significativa y coherente del texto, como también de su relación con el contexto real, rescatando la fábula como el género narrativo que permite hacer aportes al mejoramiento de la interpretación lectora.

Por otra parte, la investigación titulada “Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria”, (Castañeda & Tabares 2015), no sólo comprueba lo que se ha dicho anteriormente con respecto a la comprensión lectora, sino que además promueven la utilización de la secuencia didáctica como herramienta innovadora para el

fortalecimiento de los niveles de comprensión, puesto que permite que los estudiantes se involucren en las diferentes actividades de lectura con un objetivo claramente definido y en situaciones reales de comunicación, alejándose así de concepciones tradicionales de la enseñanza de la lectura con prácticas descontextualizadas.

Por último, Gallego (2014) en su trabajo de investigación “Secuencia didáctica para potencializar los procesos de lectura en estudiantes de ciclo 3-2 de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez desde el enfoque de la identificación de textos de María Cristina Martínez”, recalca la reflexión sistemática sobre las prácticas educativas alrededor de la enseñanza de la lectura otro aspecto que resulta fundamental y que evidencia que la enseñanza del lenguaje y particularmente de la comprensión requiere no sólo de una perspectiva distinta sino también de la reflexión permanente del maestro para lograr mejorar las competencias de los estudiantes.

Convencidos de que el fortalecimiento en las competencias en lectura y escritura de los estudiantes puede incidir en la calidad educativa, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional en convenio con el Ministerio de Cultura ha desarrollado diferentes programas y propuestas como las planteadas en el Plan Decenal de Educación (2006-2016) denominado “Pacto Social por la Educación” que propone como reto “Fortalecer los procesos lectores y escritores como condición para el desarrollo humano”, CIFE-UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2007), y el Plan Nacional de Lectura y Escritura que tiene como objetivo que todas las instituciones educativas incorporen la lectura y la escritura de manera permanente en la vida escolar, (MEN 2013).

Pese a los múltiples esfuerzos por mejorar la comprensión lectora, lo cual se evidencia en investigaciones como éstas, los bajos índices obtenidos en las diferentes pruebas que a los educandos se le aplican a nivel nacional (SABER, SABER PRO) e internacional (Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA), encienden las alarmas e indican que aún no es suficiente el trabajo que se viene realizando.

Durante los últimos cuatro años, más del 50% de los niños y niñas de los grados 3° y 5° de Básica Primaria de Colombia se han ubicado en los niveles Insuficiente y Mínimo, (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES 2014) en pruebas de lenguaje que valoran la comprensión de lectura, situación que es similar a los resultados obtenidos a nivel internacional, pues según esta misma entidad se encontró que el 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en la prueba de lectura, el mínimo esperado por PISA. Esto “significa que casi la mitad de los jóvenes no tiene las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y participar activamente en la sociedad. Así mismo, el puntaje promedio del país en esta prueba lo ubica por debajo de la media del conjunto de países que conforman la OCDE, Organización para la cooperación y el desarrollo económico” (p.5).

Las instituciones en las cuales se pretende llevar a cabo la presente investigación no son ajenas a dicha problemática, ya que estos resultados coinciden precisamente con los del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) (MEN 2015), donde la I.E. Francisco José de Caldas, obtiene un resultado en lenguaje de 5.5 y la I.E. Labouré (sede Mariano Ospina Pérez) obtiene 1.7. Las cifras demuestran que efectivamente existen falencias en la comprensión y por tal razón resulta de vital relevancia llevar a cabo procesos que pretendan incidir favorablemente en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes.

Cabe mencionar, que, a partir del análisis de los resultados expuestos anteriormente, los centros educativos han creado planes de acción y de mejoramiento, encaminados al fortalecimiento de los desempeños de los educandos, tales como: la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, la generación de ambientes de aula adecuados, capacitación y actualización de sus docentes y el diseño e implementación de secuencias didácticas en la enseñanza del lenguaje. No obstante, dichas propuestas no han sido acogidas en su totalidad por muchos docentes de las instituciones involucradas en esta investigación, quienes manifiestan aversión hacia el desarrollo de prácticas innovadoras y temor a romper paradigmas, es decir que prefieren seguir apegados a los tradicionales modelos de enseñanza lo cual dificulta alcanzar mejores resultados.

A raíz de lo anteriormente planteado, en el macro proyecto de la línea de didáctica del lenguaje de la maestría de educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se ha venido desarrollando durante los últimos años esfuerzos tendientes a profundizar sobre nuevas formas de interacción pedagógica que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas, con el fin de mejorar el desempeño en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Es en este marco que surge la presente investigación que pretende responder a las preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos- cuento policíaco- en estudiantes del grado quinto y sexto, de dos instituciones oficiales de Santa Rosa de Cabal, Risaralda? y ¿Qué reflexiones se generan sobre la enseñanza de las competencias comunicativas a partir de la implementación de una secuencia didáctica?

El objetivo general de este trabajo investigativo es: *determinar la incidencia de una secuencia didáctica (Sd) , de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos- cuento policíaco- en estudiantes de grado quinto de la I. E. Labouré sede Mariano Ospina Pérez, y sexto*

de la I. E. Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal, Risaralda y los objetivos específicos son: a) evaluar 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 lectora de textos narrativos- cuento policíaco, c) implementar la secuencia didáctica y reflexionar las prácticas de enseñanza del lenguaje, d) evaluar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos después de la implementación de la secuencia didáctica y e) contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, identificando las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos- cuento policíaco de los estudiantes de grado quinto y sexto.

Para cerrar este apartado, a continuación se presenta la estructura que conforma este informe: en el primer capítulo se encuentra la presentación del proyecto de investigación el cual incluye la introducción, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir de los ejes conceptuales que lo fundamentan; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, donde se define el tipo y diseño de investigación (cuantitativo-cuasi experimental), se formulan las hipótesis, se especifican las variables independiente (secuencia didáctica) y dependiente (comprensión lectora), se caracteriza la población y la muestra, las técnicas de recolección de información y el procedimiento del proyecto; en el cuarto capítulo se hace el análisis e interpretación de los resultados desde lo cuantitativo (general y por grupos de acuerdo con las dimensiones situación de comunicación y planos de la narración) y cualitativo (reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje que parten del análisis de los diarios de campo diligenciados por las docentes y de la síntesis de sus auto-observaciones organizadas en seis categorías), y finalmente en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

Para determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos (cuentos policíacos), resulta fundamental exponer diversos tópicos que sustentan la presente investigación, tales como: lenguaje, lenguaje escrito, lectura y comprensión, modelos de comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, cuento policíaco, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

2.1 Lenguaje

El lenguaje constituye una facultad inherente al ser humano, íntimamente vinculada al pensamiento. Para Vygotsky (1934), el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (cultura) en el cual el lenguaje es una de las principales capacidades del hombre y por ende ocupa un lugar especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje e influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

El autor sostiene que las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas, de ahí que la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento sea determinante para la formación de ciudadanos que logren entrar a hacer parte de la sociedad, se acoplen a ella y establezcan interacción con los demás sujetos, pues es a través de tales lazos que se aprende.

El lenguaje emerge como una condición propia del hombre que permite la elaboración de significados adscritos a un universo simbólico, al cual se vinculan todas las formas de interacción comunicativa o expresiva como la música, la pintura, la matemática, la lengua entre otros elementos que configuran los conceptos de cultura, sociedad y hombre (Tobón de Castro, 2001).

Ahora bien, el lenguaje permite la interacción del sujeto con su entorno a partir de representaciones conceptuales o signos de uso colectivo e individual que componen de igual manera, su cognición. La doble perspectiva del lenguaje como mediador sobre el campo social y constituyente del pensamiento, lo emparenta con actividades propias a la naturaleza humana tales como: decir, crear o expresar aquello que se motiva en su interior, al igual que asimilar aquello que surge en el exterior a partir de la percepción, la atención, el aprendizaje o el cumplimiento; lo que explica la importancia de esta capacidad tanto en la esfera personal o subjetiva del hombre como en el ámbito social.

Por lo regular, se acoge una división del lenguaje que instala de un lado su condición verbal, representada por la lengua o código lingüístico y del otro lado su condición no verbal, en la cual se ubican todos aquellos sistemas de orden eventual en la vida de los sujetos como la pintura, la música, la matemática, las danzas, entre muchos otros, (MEN 2006). De igual forma, el código lingüístico o verbal dispone de una división entre lo oral y lo escrito entendidos como modos de realización de la lengua. Así, todas aquellas actividades discursivas apoyadas en la voz y el fonema articulado que exigen la presencia del receptor y, en ciertos casos, la inmediatez de su respuesta, constituyen muestras del registro oral.

Lo anterior responde en parte al porqué una persona le toma más tiempo aprender a escribir que a hablar, razón por la cual se suele presentar la escritura como una actividad de mayor complejidad que la interlocución oral. Como tal, el estudio del registro escrito del lenguaje verbal permite determinar pautas a seguir en el estudio de la adquisición, prácticas de enseñanza y aprendizaje y realización del código lingüístico en situaciones de uso real, (Iborra 2003). Perspectiva que predomina en la actualidad ya que es relevante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida, entendiendo que el abordaje de los procesos de

desarrollo de competencias lectoras hace que se ubique en el centro la situación comunicativa en la que intervienen los sujetos del discurso.

2.2 Lenguaje escrito

Es claro, que el lenguaje se manifiesta de múltiples maneras, no obstante, el uso escrito cada vez resulta más preponderante en el sentido de su trascendencia en el tiempo y la posibilidad que tiene de ser mayormente elaborado. Esto implica a su vez, que las personas que son más competentes en su desempeño en los distintos contextos en los cuales se mueven, les resulta más fácil entender el lenguaje como una práctica social, mediante la que se construye el saber colectivo y se establecen las relaciones con otros.

Para Ferreiro (1988), el concepto de cultura escrita está en estrecha relación con la escuela, puesto que para la autora es justamente la tarea de ésta, formar a ciudadanos capaces de adentrarse en la cultura de lo escrito que les exige ser lectores y escritores críticos. De ahí que enseñar a escribir es una tarea que tiene como intención no sólo que el sujeto aprenda, sino que aplique lo aprendido, para que desarrolle una formación comunicativa e intelectual.

En este sentido, Lerner (2001) plantea la necesidad de emprender desde el salón de clase nuevas tareas a la escritura, que llevan al estudiante a cavilar sobre las implicaciones de la escritura en términos de elaboración y objetivos comunicativos. Esto conlleva al abordaje de múltiples tipos de textos que son los que circulan en el mundo y que requieren de especial atención. Es este justamente el camino para llegar a formar de manera adecuada a los estudiantes. Exponiéndolos a la diversidad textual existente y brindándoles más y mejores estrategias que les permitan convertirse en lectores y escritores cada vez más competentes.

2.3 Lectura y comprensión

Los conceptos que giran alrededor de lo que significa leer son muy diversos, entre ellos encontramos el de los Lineamientos de Lengua Castellana, (MEN 1998) en donde se define el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes y un texto como soporte portador de un significado, inscritos en un contexto. Esta definición de lo que significa leer, ratifica el carácter social que tiene la lengua al definirla como un acto de interacción.

Del mismo modo, Lerner (2001) explica que leer es entrar en contacto directo con otros mundos y otros saberes, la lectura debe ser divertida y placentera y no estar cargada de cuestionarios que responder, que dañan el encanto de lo que el acto de leer significa; un contacto directo con otros mundos y saberes, un puente que facilita la comprensión del mundo circundante; en otras palabras, un acto social.

Por otra parte, Solé (1992) afirma que el acto de leer no debe estar separado del contexto social puesto que es allí donde los estudiantes comienzan sus primeros acercamientos con este mundo y a conocerlo de una manera distinta. Simplemente, leer es un acto social y como acto social debe manejarse en la escuela; cuando se comienza a explorar el mundo que les rodea la lectura que se hace de ese mundo es algo innato, se pretende leerlo, comprenderlo para hacer parte de él, nadie dice cómo debe leerse, simplemente fluye como un acto natural. Sin embargo, cuando se llega a la escuela, el acto de leer tan natural y placentero se desvía de su propósito y se convierte en un afán de decodificación, el cual no lleva a comprender el mundo circundante.

El lograr una comprensión eficaz abre a los estudiantes la posibilidad de adentrarse en el mundo de nuevos conocimientos aportados por los textos, el comprender lo que se lee se hace necesario para una interacción social con el lenguaje. Asumir un nuevo proceso de lectura

implica abandonar las prácticas mecánicas y memorísticas reemplazándolas por prácticas que inviten a los estudiantes a recorrer el universo literario y apropiarse de la cultura escrita.

En opinión de algunos autores, “comprender es el resultado de realizar una lectura correcta, está ligado al mismo acto de leer, por lo tanto, no se debe afirmar que se ha leído algo si no se ha entendido lo que se lee” (Solé, 1987, p. 18). Este concepto involucra la relación que se da entre el texto y el lector que es diferente en cada caso y está ligado a situaciones particulares, este lector debe ser activo que cuente con un objetivo claro y que lo convoque a través de la lectura y a su vez lo guíen en ella.

Si en educación lo que se pretende es la formación de lectores autónomos, es necesario implementar nuevas y variadas estrategias de comprensión lectora, de tal forma que se modifiquen las prácticas de clase, donde la comprensión lectora pase de ser una simple actividad de transmisión de información a un constructo del pensamiento.

2.4 Modelos de lectura

Para referirse a los modelos de lectura que existen, es preciso comprender la definición misma de un modelo, de acuerdo con Camargo, Uribe, Caro (2007):

Un modelo es un fundamento teórico, un soporte de la relación entre disciplinas, promueven acuerdo entre la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural. Posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten

tomar en cuenta como el sujeto interactúa con el mundo ordinario. El modelo es estático, la teoría es dinámica. (p.143)

Así pues, en lo referente a la lectura se han establecido parámetros para comprender dicho proceso y sus construcciones teóricas han llegado a permear las prácticas de enseñanza de la lectura. Entre los modelos más destacados se encuentran los de procesamiento de la información ascendente, descendente e interactivo que se exponen a continuación.

El modelo ascendente de la comprensión considera que la ruta para llegar a comprender parte de niveles inferiores hasta llegar a los superiores es la decodificación inicial de letras, sílabas, combinaciones de estas hasta llegar a la identificación de palabras, frases y de esta forma conseguir el significado global del texto. En este caso, se concibe un proceso que asciende, es lineal, de estricta decodificación y extracción de significado, (Camargo, Uribe, Caro 2007).

Por su parte el modelo descendente postula que el proceso de comprensión sucede de manera contraria, puesto que se requiere del lector y su mente desde la que parte el proceso teniendo en cuenta los conocimientos previos y en dirección hacia el texto. Se convierten los saberes previos y las hipótesis de significado que hace el lector en parte importante del proceso y en la medida que se avanza hacia el contenido del texto, cobran sentido los recursos cognitivos con que éste cuenta y sus intereses, (Camargo, Uribe, Caro 2007).

El modelo interactivo en cambio, integra ambas perspectivas asumiendo que la comprensión no es lineal, sino que se da un proceso simultáneo en el que se vinculan tanto los saberes del lector como el contenido del texto. El sujeto para a ser un lector activo, que debe generar una serie de cambios en la concepción misma de la comprensión, puesto que no existe

la secuencialidad preestablecida, sino unos niveles entre los cuales el lector se mueve de acuerdo con sus necesidades para la construcción de esquemas mentales y en este sentido, de significado, (Camargo, Uribe, Caro 2007).

Evaluar la comprensión de lectura como proceso de interacción, exige tener en cuenta categorías enunciativas, lingüísticas, contextuales, entre otras. La autora Jolibert (1998) plantea que “cada categoría se manifiesta a través de marcas y reglas que hacen posible que los lectores sean más competentes en la tarea de aproximación y comprensión de los textos escritos; para diferenciarlas propone siete niveles de conceptos lingüísticos”. (p.227). Los siete niveles no funcionan linealmente, uno tras otro, se encajan e interactúan, siendo cada nivel iluminado por aquel que lo precede y recíprocamente. Se dice que ellos están en interacción, ellos pueden determinar distintas “capas de lectura” u otras tantas reescrituras. De hecho, la actividad de lectura y de producción de textos es un ir y venir permanente en estos siete niveles (Jolibert, 1998). Éstos son: contexto, situación de comunicación, tipos de textos, superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase, palabras y microestructura que lo conforman.

Por último, es importante tener claro que la comprensión lectora no es suficiente con explicarla, hay que ponerla en práctica, llevando al lector a comprender su utilidad y a establecer generalizaciones que le permitan transferir lo aprendido a otros contextos diferentes y enfrentarse con decisión e inteligencia a textos de diversa índole, que le posibiliten su participación en la construcción de aprendizajes significativos.

2.5 Enfoque comunicativo

Dell Hymes (1969), señala que

la competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar, cuándo si y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, en qué forma: cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos del habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (p. 37) Este enfoque enfatiza en la importancia de que los estudiantes hagan uso de la lengua como aprendizaje en una gran variedad de contextos.

Para Hymes (1966), el concepto de competencia comunicativa debe entenderse en un contexto de investigación lingüística determinado: el impacto de Chomsky con sus propuestas radicales en cuanto a la naturaleza del lenguaje. Hymes (1966) reacciona contra el uso del término competencia planteado por Chomsky, por incluir en ella, sólo la competencia gramatical. Conviene destacar, que el autor igualmente manifiesta, que la competencia comunicativa, también describe el conocimiento y la habilidad que los individuos tienen para hacer un uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos. Esta competencia es por definición variable dentro de los individuos (de acontecimiento a acontecimiento) a través de comunidades hablantes e incluye reglas de uso al igual que reglas de gramática.

De ahí que el enfoque comunicativo sea el que fundamente la presente investigación, porque la enseñanza del lenguaje desde esta perspectiva implica el reconocimiento de las diversas situaciones de comunicación y en este caso al abordar el texto narrativo cuento policíaco, la identificación por parte del lector de las intenciones comunicativas del autor y su relación con el

destinatario. Esto en concordancia además de los postulados de Jolibert (1998) en cuanto al modelo de comprensión lectora.

2.6 Texto Narrativo

La narración se encuentra presente a lo largo de la vida de todo ser humano. Tanto en su mundo más personal, familiar e íntimo, cuando se cuentan las anécdotas en el día a día, como en el mundo literario cuando se adentra en los relatos de todos aquellos contadores de historias, los cuales son concebidos desde Cortés y Bautista (1998), como narradores, sin ser los mismos escritores y que tienen la función dentro del texto narrativo, de relatar historias que se narran con un tipo de lenguaje que tiende a transformarse en signos lingüísticos.

En un intento de organizar sistemáticamente las características propias de un texto narrativo, Genette (1998) y Greimas y Courtes (1982), Cortes y Bautista proponen los denominados “planos narrativos” o “planos de la narración” (Plano del relato, Plano de la narración y Plano de la historia) como una alternativa a la linealidad y superficialidad en la que puede caerse fácilmente a la hora de analizar un texto de este tipo, puesto que además se refieren a aquellos aspectos que conforman un texto narrativo y que lo diferencian de otros.

El plano de la narración, es aquel que está relacionado con la situación de enunciación, es decir, quién y con qué intención se escribe. Allí se inscribe el narrador, distinto del autor, como figura, bajo la cual se “disfraza” el escritor para contar la historia. La narración puede ser en primera persona (cuando el narrador se convierte en un personaje) o en tercera (cuando actúa como si fuera un espectador que observa la historia). En Cortés y Bautista (1998), el narratorio distinto del lector se refiere al público a quien va dirigido el texto.

Por otro lado, el plano del relato, hace referencia a los modos como se cuentan las historias, los tipos de narradores que se emplean y las marcas que se utilizan (Erase 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 y fueron parte de una época y de unos movimientos literarios.

En cuanto al plano de la historia, en él se encuentran otros elementos relevantes dentro de la narración: los personajes (que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas), el tiempo (lineal, pasado, presente y futuro, retrospectivo, se vuelve al pasado desde el presente o de anticipación, se narra lo que sucederá), los aspectos (lugar, sitio o escena donde suceden los hechos y las acciones).

Para Thon (1995) por su parte, el texto narrativo ha sido considerado históricamente desde distintos puntos de vista, y en relación con los intereses hegemónicos que caracterizan el momento. De allí que en el mundo griego y latino el texto narrativo se defina como manifiesto de una ideología; en el medioevo como representación de la palabra divina; en el renacimiento como vehículo del saber y la revelación; en la revolución rusa como un mecanismo de crítica social. Tradición que bien vale la pena tener en cuenta para comprender la importancia que tiene este tipo de texto y cómo se ha encontrado presente a lo largo de la existencia humana, ya que “contar historias” casi que podría decirse trasciende la naturaleza humana.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, hablar de competencia en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, poder conocerlos, describirlos y explotarlos, características que debe tener un relato para ser inteligible, claro, desde las normas convencionales, pues si no se cumple con ellas, el contar mismo se vuelve insensato y absurdo.

Entendido el texto narrativo (Adam, 1985, citado en Solé, 1996) como el texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado que para la investigación retoma la estructura ternaria, la cual es un poco más compleja y quizá por esa razón con más posibilidades para generar historias más amplias (Todorov, 1972, citado en Cortés & Bautista, 1998). Sus componentes son: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.

La característica que define *el estado inicial* se encuentra dada en relación con el actor, ya que éste, puede tener algo o le puede faltar alguna cosa, ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento. Hay casos en que el relato empieza porque alguien quiere conservar algo que tiene. *La fuerza de transformación*, desde Cortés y Bautista (1998) pueden,

representarse mediante un agente antropomorfo (de forma humana), también un fenómeno natural que cambia, transforma o altera el estado inicial y *el estado final* es el final de la historia, en el que se define cómo queda el personaje en relación al estado inicial (en el que algo faltaba o se quería conservar) que dio lugar a los sucesos (p.39).

2.7 Cuento policíaco

La palabra cuento proviene del término latino *computus*, que significa “cuenta”. El concepto hace referencia a una narración breve de hechos imaginarios. Su especificidad no puede ser fijada con exactitud, por lo que la diferencia entre un cuento extenso y una novela corta es difícil de determinar.

Un cuento presenta un grupo reducido de personajes y un argumento no demasiado complejo, ya que, entre sus características aparece la economía de recursos narrativos.

Dentro de los diferentes tipos de cuentos encontramos el cuento policíaco, Borges (1998), compartía con su contemporáneo Wittgenstein la convicción de que puede haber más trabajo intelectual en un relato policial que en un tratado de metafísica o en ciertas otras formas de escritura llamadas “cultas”. Por su parte, Alfonso Reyes (1945), afirma que “En el relato policial “descansa el corazón, y trabaja la cabeza como con un enigma lógico o una charada, como con un caso de ajedrez”. (p.31)

El cuento policíaco tiene origen en Estados Unidos, en la segunda mitad del siglo XIX, se puede decir que su creador es el escritor Edgar Allan Poe, quien fue pionero en la narración corta que vincula las siguientes características: se presenta un enigma que debe ser resuelto al final, cuando el escritor imagina la historia sigue un orden cronológico; el ambiente por lo general es urbano siempre ocurre en espacios interiores, cerrados o lugares apartados de la civilización, aunque en la actualidad ocurre en espacios públicos; la trama es la acción que brinda el mayor suspenso haciendo participar al lector para que sea un detective más en el cuento; los personajes se presentan en una perspectiva opuesta policía/ladrón, detective/asesino, inspector/espía, es decir, los buenos y los malos.

En cuanto a la estructura del cuento policial, en primer lugar, se hace el planteamiento de un enigma a resolver, a partir de un dilema que desarrolla una historia; luego la narración del proceso de investigación que permite aclarar el interrogante planteado al comienzo y la resolución del enigma que se logra mediante la observación de hechos materiales y psicológicos, sobre los cuales se sacan conclusiones.

Este tipo de cuento presenta los siguientes elementos: las pistas, son indicios que ayudan al investigador a resolver el caso, pueden ser materiales o algunos datos aportados oralmente por los testigos, los sospechosos y la víctima; la escena del crimen, es el lugar donde se cometió el hecho a indagar, el principal lugar en el que se encuentran las pistas; las hipótesis, son las teorías

que realiza el investigador o algún otro personaje de la historia sobre la resolución del caso, se elaboran más de una y pueden ser casi iguales o muy variadas; la investigación, es el proceso que lleva a cargo el detective para resolver el caso, en este proceso generalmente enfrentado se repite con muy pocas variaciones que no afectan la estructura planteada pero si enriquecen la historia.

Este tipo de relatos contribuyen a que los estudiantes recuerden mejor la historia y se familiaricen con la organización interna de las escenas. El reconocimiento y apropiación de esta característica aporta en el proceso de lectura y garantiza la participación activa de los estudiantes, porque los textos en ocasiones se hacen predecibles y permiten un mejor seguimiento de la historia.

Uno de los mayores exponentes de este tipo de cuento es Arthur Conan Doyle, médico y escritor quien estableció de forma definitiva la fórmula de la novela policíaca, adelantada treinta años antes por Edgar Allan Poe. Su personaje más conocido, Sherlock Holmes, gozó de gran popularidad desde su aparición en sus primeras obras. Sin embargo, Conan Doyle escribió algunos libros con un marcado carácter histórico y al final de su vida, cultivó también el género de la ciencia ficción y publicó un escrito sobre el espiritismo, influido por la muerte de su hijo y por su experiencia vivida como soldado raso en la Primera Guerra Mundial.

Este apasionante género literario del cuento policíaco o de misterio, incorporado ya a las tradiciones de la novela, requiere singulares condiciones de imaginación que se dan en los mejores novelistas universales, de ahí su éxito en todos los países.

En los últimos años ha surgido una buena escuela de escritores que, encariñándose seriamente con el cuento policíaco, ha dado obras admirables por su construcción y ejecución, lo cual ha contribuido a aumentar la popularidad de este tipo de la literatura, empezando así a crearse un estilo, a prescindir del truco para ir hacia las grandes sorpresas. Se pueden mencionar

entre otros a Agatha Cristy y a Pedro Pablo Sacristán, siendo este último un escritor contemporáneo que ha impuesto un tipo de cuento policíaco con enfoque moralizante.

2.8 Secuencia didáctica

La Secuencia didáctica es una de las propuestas innovadoras que se vienen adelantando en múltiples investigaciones como por ejemplo, la propuesta de Hurtado & Ruiz (2012) realizada en Caquetá y titulada “Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula”, “Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero de primaria”, (Castañeda & Tabares 2015), “Secuencia didáctica para potencializar los procesos de lectura en estudiantes de ciclo 3-2 de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez desde el enfoque de la identificación de textos de María Cristina Martínez”, entre otras, resultan de especial interés para los docentes, ya que a través de ellas se logran importantes resultados en el desarrollo de competencias en los estudiantes y se rompen paradigmas preestablecidos en la enseñanza del lenguaje.

Pérez & Rincón (2009) proponen una noción de secuencia didáctica, en el campo del lenguaje, entendida como: “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales.

Por otra parte, Camps (1995) la define como una propuesta que tiene una interacción comunicativa inserta en una situación discursiva, con unos objetivos específicos, que permite crear un ambiente en el aula donde se pueda producir textos con sentido para los niños y las niñas. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.

La preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicita en los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción. *El desarrollo* es la etapa en la que se llevan a cabo todas las actividades que permiten incidir en el objeto de interés (comprensión lectora). *El cierre* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la comprensión. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc. Lo cual indica que las secuencias no son lineales, sino por el contrario resultan dinámicas y poco estáticas.

Finalmente, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido.

2.9 Prácticas reflexivas

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, según Perrenoud (1999), tiene como objetivo, recuperar la razón práctica, rescatando los saberes de la experiencia y fusionándola en un diálogo con lo real, propiciando de tal manera la coparticipación y el diálogo entre dichos saberes. Piaget (1977), menciona que el pensamiento se toma a sí mismo como objeto que construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones.

Para Schon (1996), por su parte, es supremamente importante diferenciar entre la reflexión en la acción y sobre la acción. La noción de práctica reflexiva remite en realidad a dos procesos mentales que se deben distinguir: en primer lugar, tomar la práctica reflexiva, como la

reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Hay que tener en cuenta, que reflexionar en la acción, consiste en preguntarse sobre lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, qué hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar.

En segundo lugar, reflexionar sobre la acción es otra cosa, es tomar la propia práctica como objeto de reflexión ya sea para tenerla como un modelo prescriptivo a lo que se habría podido hacer, para explicarlo o para hacerle una crítica. Toda acción es única, pero pertenece a una familia de acciones del mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas. En la medida que la acción se cumpla, reflexionar sobre ella, sólo tiene sentido si es para comprender o integrar lo que ha sucedido. Por consiguiente, reflexionar no se limita a una mera y simple evocación, sino que es algo más profundo, es un proceso que implica una crítica, un análisis, un acto de relacionar reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análoga.

Así pues, en el campo pedagógico, un maestro reflexivo es aquel que en su práctica se permite procesos de reflexión sobre su acción pedagógica y didáctica en el aula. Es el que mediante diversos mecanismos, establece la posibilidad de explicar, criticar y mejorar su propia experiencia de formación y que mediante un análisis profundo entiende y deduce que los estudiantes de hoy en día no aprenden de la misma manera que aprendían en el pasado, por consiguiente sus ritmos de aprendizaje y maneras de adquirir el conocimiento son diversas y exigentes, entonces se cuestiona y busca la manera de ofrecer a sus estudiantes las herramientas que necesitan para interpretar el mundo y transformarlo de acuerdo a sus propias necesidades.

Este tipo de docente toma conciencia, construye nuevas realidades, tiene en cuenta el contexto que rodea a sus estudiantes, expresa sus sentimientos y permite que ellos también lo hagan, establece acuerdos con sus congéneres, proponiendo pactos basados en el respeto, la amistad y la participación, porque tiene claro que de esta manera el proceso educativo será más agradable y productivo.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente es una investigación cuantitativa de tipo explicativo, donde se aplica inicialmente la estadística descriptiva, que va más allá de la representación de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, 2003); en este caso, cuantificar los datos relacionados con la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos cuento policíaco en estudiantes de los grados quinto y sexto.

Esta investigación se complementa con las reflexiones de la práctica pedagógica que se han obtenido del instrumento diario de campo, el cual resulta bastante práctico a la hora de observar el comportamiento, aprendizaje y expectativas de los estudiantes, permitiendo posteriormente elaborar un diagnóstico de las dificultades que se observan ya sean individuales o grupales.

3.1.1 Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en el diseño Cuasi experimental de dos grupos, a los cuales se les aplica un *Pre-Test* y un *Pos-Test*; es decir, los sujetos no se asignan al azar al grupo ni se emparejan, sino que dichos grupos ya estaban formados antes de la intervención. La primera prueba *Pre-Test* que pretende valorar el estado inicial de comprensión de los estudiantes, y una segunda prueba *Pos-Test*, realizada después de terminada la intervención de la Secuencia didáctica, que pretende valorar el estado final de la comprensión de textos narrativos cuento policíaco en los estudiantes. Estas dos pruebas se contrastan para determinar la incidencia de la

Secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos, en la medida que se establecen las relaciones causales entre ambas y se correlacionan los resultados.

Asimismo, como la intervención se hizo en dos grupos de estudiantes, a lo largo de este capítulo se denominará grupo 1 al grado 5º01 y grupo 2 al grado 6º03. De la misma manera que hará referencia a Paula Cristina Gallego Acevedo y Diana Lorena Pérez Alzate como docentes investigadoras 1 y 2 respectivamente.

3.2 Hipótesis

3.2.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará los niveles de comprensión lectora de texto narrativos - cuento policíaco, en estudiantes de grados quinto y sexto de instituciones oficiales, en el municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

3.2.2 Hipótesis de nulidad

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará los niveles de comprensión lectora de texto narrativos-cuento policíaco, en estudiantes de grados quinto y sexto de instituciones oficiales, en el municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

3.3 Variables

3.3.1 Variable independiente: secuencia didáctica

La secuencia didáctica “es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar el aprendizaje” (Ana Camps 1993).

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE	
Dimensiones	Indicadores
<p><i>Fase de preparación</i> Es el momento en que se formula el proyecto y se amplía en los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión. Su objetivo es motivar a los estudiantes para que sientan la necesidad y se despierte el interés por aprender, recurriendo a sus saberes previos y conocimientos adquiridos hasta el momento.</p>	<p>Despertar el interés por aprender. Establecer el contrato didáctico. Activar saberes previos. Presentar la secuencia didáctica.</p>
<p><i>Fase de desarrollo</i> Se diseña y aplica la Secuencia Didáctica, teniendo en cuenta el nivel de comprensión lectora encontrado en el grupo. En esta fase se desarrollan actividades que ayudan a la construcción del aprendizaje. Es importante describir, informar y aclarar las dudas e inquietudes que los educandos manifiestan. Es el momento adecuado para promover la práctica y la integración del grupo, fomentando la interacción y la exposición grupal de las nuevas ideas, lo que lleva a la construcción conjunta del aprendizaje.</p>	<p>Desarrollar las actividades propuestas para la comprensión (proyección de videos, lecturas, análisis y producción de textos, talleres individuales y en equipo, entre otras).</p>
<p><i>Fase de evaluación</i> Proceso continuo a lo largo de la secuencia didáctica que permite no solo la verificación del desarrollo de las competencias esperadas por parte de los estudiantes, sino su propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje y los mecanismos para alcanzar los objetivos propuestos.</p>	<p>Evaluación formativa e integral. Hetero evaluación Coevaluación Autoevaluación Reflexiones metacognitivas</p>

3.3.2 Variable dependiente: comprensión lectora

La comprensión lectora de textos narrativos es un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, donde los planos juegan un papel importante, ya que, al estar plenamente identificados, se garantiza la Comprensión.

El proceso de comprensión lectora implica, además, el análisis de una serie de planos con los que cuenta el texto literario (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia). Así, el lector de este tipo de textos, comprende en la medida que identifica o infiere una serie de componentes que hacen parte de cada uno de los planos mencionados, (Cortés y Bautista 1998), de la misma manera que identifica la situación de comunicación que tiene que ver con el reconocimiento de elementos propios del contexto comunicativo (quién escribe, a quién, con qué objetivo y para qué) (Jolibert 2002).

Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE		
Dimensiones	Indicadores	Índices
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN: Concierne a los parámetros del contexto situacional referido al contexto de un texto, no el de una palabra que se construye, teniendo en cuenta los siguientes conceptos: emisor, destinatario, objeto del contenido, finalidad y desafío. (Jolibert, 2002)	Contenido/Tema Hace referencia a lo que se dice en el texto, constituye el objeto del intercambio entre los dos interlocutores.	1 Identifica el contenido del cuento. 0 No identifica el contenido del cuento
	Emisor Es aquel que produce el texto, quien se posiciona dependiendo de su intención, por eso puede ser una persona, un grupo, una asociación, una empresa.	1 Identifica quién escribe el cuento 0 No identifica quién escribe el cuento
	Propósito Hace referencia a la intención del emisor, es decir, para qué fue escrito el texto.	1 Reconoce cuál es el propósito del texto 0 No reconoce cuál es el propósito del texto
PLANO DEL LA	Narrador	1 Identifica el narrador.

<p>NARRACIÓN Es donde se encuentra todo lo relacionado con el modo o los modos de contar. El plano de la narración es aquel que está relacionado con la situación de enunciación, es decir, quién y con qué intención se escribe, por lo tanto en él se percibe el narrador distinto del autor, el cual puede aparecer en primera persona (narrador se convierte en personaje) o en tercera (narrador observador). (Cortés y Bautista, 1998).</p>	Es quien cuenta la historia.	0 No identifica el narrador.
	Tipo de narrador (Focalización) Hace referencia a la clasificación de los narradores dependiendo del punto de focalización para contar la historia ya sea como protagonista, testigo, observador u omnisciente.	1 Reconoce el tipo de narrador.
		0 No reconoce el tipo de narrador.
	Función del narrador Son las tareas que cumple un narrador en una historia, una esencial tiene que ver con la aparición de su voz para contar lo sucedido.	1 Identifica la voz del narrador a través de las marcas textuales.
		0 No identifica la voz del narrador a través de las marcas textuales.
<p>PLANO DEL RELATO El plano del relato hace referencia a los modos, como se cuentan los hechos, incluye la estructura textual (Cortés y Bautista, 1998).</p>	Estado inicial Es la parte que permite introducir los personajes y ubicar al lector en la situación inicial que es de equilibrio.	1 Identifica el inicio de la historia.
		0 No identifica el inicio de la historia.
	Estado final Hace referencia a la parte en la que se define la historia. Los personajes resuelven el conflicto inicial.	1 Identifica el final de la historia.
		0 No identifica el final de la historia.
	Las fuerzas de transformación Son todas aquellas acciones o agentes que inciden en la modificación o transformación de los personajes a lo largo de la historia.	1 Reconoce las fuerzas de transformación de la historia
		0 No reconoce las fuerzas de transformación de la historia
<p>PLANO DE LA HISTORIA En este nivel se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro</p>	Personajes Son quienes intervienen en las acciones de una historia, de quienes en ocasiones se conoce no solo características físicas, sino además psicológicas.	1 Reconoce las características psicológicas de los personajes
		0 No reconoce las características psicológicas de los personajes
	Transformación de los personajes Hace referencia a los cambios que	1 Infiere las transformaciones de los personajes a lo largo de

mundo. Este plano propone que toda narración inicia mostrando su intencionalidad, debe tener personajes, los cuales a su vez muestran una identidad continua a través del tiempo que puede presentar cambios durante todo el relato. (Cortés y Bautista, 1998).	se generan en los personajes a lo largo de la historia por sus acciones y las de otros personajes. De sus cambios depende en gran medida la riqueza de la trama narrativa.	la historia.
	Tiempo Tiene que ver con el momento en el cual suceden los hechos que se cuentan en la historia.	0 No infiere las transformaciones de los personajes a lo largo de la historia. 1 Identifica el tiempo en los que ocurren los hechos. 0 No identifica el tiempo en los que ocurren los hechos.

3.4 Población

La población tenida en cuenta para el estudio, fueron niños y niñas de los grados quinto y sexto de instituciones educativas oficiales del municipio de Santa Rosa de Cabal, caracterizados por ser en su mayoría estudiantes de estratos 1 y 2, en edades comprendidas entre los 9 y 13 años de edad.

3.5 Muestra

Las pruebas se les aplicaron a 58 estudiantes de las Instituciones Educativas oficiales, Francisco José de Caldas y Labouré Sede Mariano Ospina Pérez del municipio de Santa Rosa de Cabal, ambas ubicadas en la zona urbana. Los dos grupos conformados por 40 niñas y 18 niños y pertenecientes en general a un estrato socio económico bajo. Las edades de estos estudiantes oscilan entre nueve y trece años.

En su mayoría los padres de familia no alcanzan a terminar su primaria, siendo muy pocos los que culminan la secundaria, además encontramos que muchas madres son cabeza de familia, dedicadas a trabajos domésticos, y los padres a trabajos de construcción, agricultura y comercio.

Las instituciones intervenidas, ofrecen una oferta académica que va desde pre-escolar hasta la media y son reconocidas dentro del municipio por alcanzar un buen nivel académico y de manera general un destacado desempeño en las pruebas nacionales, pese a que en lenguaje no se obtienen los mejores puntajes. Tales instituciones son el lugar de trabajo de las maestras investigadoras quienes son las mismas que realizan la intervención mediante la Sd y reflexionan sus propias prácticas pedagógicas.

3.6 Técnicas e instrumentos

Se utilizó como instrumento un cuestionario de selección múltiple con única respuesta, el cual consta de un enunciado y tres opciones de respuesta, aplicado a dos cuentos “*El misterioso ladrón de ladrones*”, del escritor *Pedro Pablo Sacristán*, utilizado en el *Pre-test* y el cuento del escritor *Agus ¿Quién es el asesino?*, para el *Pos-test*. Éstos fueron elegidos, por un lado, porque además de desarrollar historias interesantes y de suspenso, los lectores se convierten en investigadores de la historia, es decir que los obligan a ser lectores activos, y, por otro lado, porque en general dichos cuentos cumplen con las características propias de este tipo de textos lo que permite un proceso de comprensión que haga énfasis justamente en los aspectos que aborda esta investigación.

Dicha prueba se diseñó para evaluar la comprensión lectora de los textos narrativos cuentos policíacos. Para tal fin, se construyeron 12 preguntas clasificadas en las dimensiones de la variable dependiente: situación de comunicación y planos del relato literario (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia).

Otro de los instrumentos utilizados fue el *Diario de campo*, como herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Se lleva en forma escrita

y a manera de narración se cuentan las impresiones y reflexiones que se observan día a día y dentro del aula de clase. Se torna bastante funcional ya que permite elaborar un diagnóstico de las dificultades que se observan ya sean individuales o grupales, de la misma manera que sirve como medio evaluativo de un contexto.

El procesamiento y las reflexiones a partir de los datos obtenidos en el diario de campo se da teniendo en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 3. Categorías para el análisis del diario de campo.

CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Autopercepción	Cómo me siento con lo que hago, miedos, frustraciones y satisfacciones.
Expectativas	Lo que espero que suceda con lo que hago.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades
Continuidades	Rutinas que permanecen en la práctica, apegos
Adaptaciones	Transformaciones en escena
Autocuestionamientos	Lo que me pregunto sobre lo que estoy haciendo.

3.7 Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló en varias fases que se describen en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Fases de la investigación.

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
------	-------------	--------------

Pre-Test Valorar el nivel inicial de la comprensión lectora de textos narrativos-cuento policíaco	Diagnóstico de la comprensión de textos narrativos: Elaboración del instrumento Validación Revisión por expertos Evaluación de la comprensión del texto, antes de la implementación de la secuencia didáctica.	Texto “El misterioso ladrón de ladrones” y cuestionario de selección múltiple.
Diseño de intervención Diseñar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.	Elaboración de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica
Intervención Aplicar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar las prácticas de enseñanza de lenguaje.	Implementación de la secuencia didáctica. Diligenciamiento de diario de campo y reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las maestras investigadoras.	Secuencia didáctica y diario de campo
Pos-Test Valorar el nivel de la comprensión lectora después de la implementación de la secuencia didáctica	Evaluación de la comprensión del texto después de la implementación de la secuencia didáctica.	Texto ¿Quién es el asesino? y cuestionario de selección múltiple.
Análisis Contrastar el nivel inicial y final de la comprensión lectora.	Proceso de comparación de resultados entre las pruebas del Pre-Test y el Pos- Test y análisis de los mismos.	Estadística descriptiva e inferencial a partir de la prueba <i>T Student</i>

4. Análisis e interpretación de los resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación, la cual tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos cuento policíaco en estudiantes de los grados quinto y sexto de Instituciones Educativas oficiales de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

Este capítulo se encuentra dividido en dos partes: en primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo de los datos obtenidos de los instrumentos de recolección de información, a partir del uso de la estadística descriptiva e inferencial. En segundo lugar, se presentan las reflexiones de las prácticas pedagógicas que surgieron a partir del uso del diario de campo, el cual se construyó durante la implementación de la secuencia didáctica.

Para el análisis cuantitativo, entonces, se aplica inicialmente la estadística descriptiva, en la que se organizan los datos de los estudiantes que participaron en la investigación. Dicha organización se hace con la sumatoria de los datos obtenidos, para contrastar la comprensión general en el *Pre-test* y el *Post-test*, y luego por cada dimensión (situación de comunicación, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), se analiza cada indicador de las nombradas dimensiones y por último se comparan y analizan los resultados. Todos los datos son graficados y representados en porcentajes.

Además, se utiliza la estadística inferencial que sirve para probar hipótesis, haciendo uso de una prueba paramétrica que permite analizar las interacciones entre dos o más variables. Dicha prueba es la “*T-Student* relacionada”, que se aplica a diseños cuasi-experimentales con dos condiciones, cuando se estudia una variable independiente, en este caso la secuencia didáctica (Sd) y cuando los mismos sujetos se desempeñan en ambas condiciones como lo son Pre-Test y Pos-Test, con el fin de validar la hipótesis de trabajo, (Hopkins, Hopkins & Glass, 1997), es

decir, que la media del *Post-Test* es igual a la media del *Pre-Test*, contrastándola con un nivel de significación o probabilidad establecido a priori (Downie & Heath, 1973). Así, el presente análisis es el producto de los resultados de dos pruebas tipo cuestionario de selección múltiple, una llamada *Pre-test*, la cual fue aplicada antes del tratamiento (Sd) y otra llamada *Pos-test* aplicada después del tratamiento (Sd).

Con el fin de lograr una mejor comprensión de los resultados de los datos estadísticos del *Pre-test* y el *Pos-test*, se realiza un análisis descriptivo de los resultados generales de cada una de las dimensiones. En este caso es importante aclarar, que primeramente se presenta el análisis general de los datos obtenidos y seguidamente las dimensiones de manera global y grupo por grupo. Asimismo, como la intervención se hizo en dos grupos de estudiantes, a lo largo de este capítulo se denominará grupo 1 al grado 5°01 y grupo 2 al grado 6°03. De la misma manera que hará referencia a Paula Cristina Gallego Acevedo y Diana Lorena Pérez Alzate como docentes investigadoras 1 y 2 respectivamente.

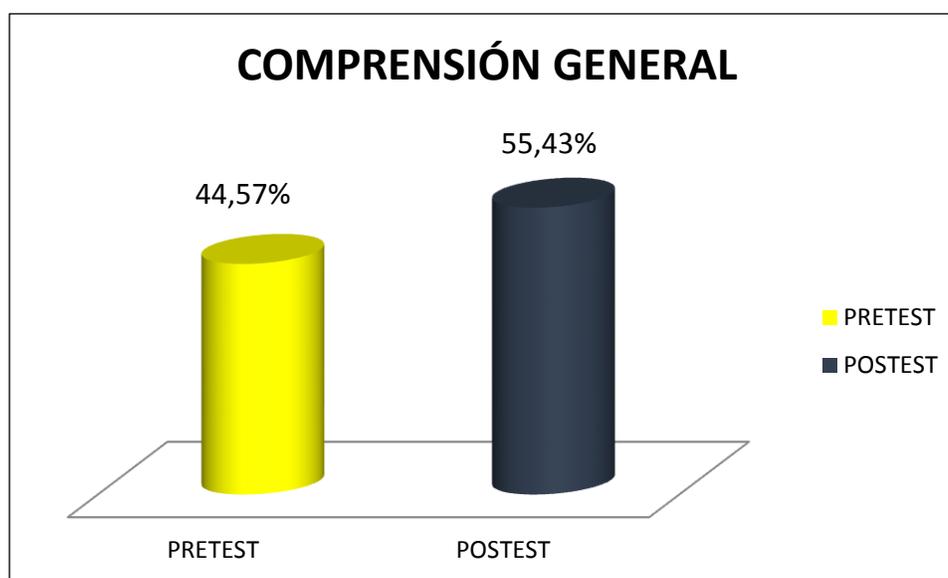
Para terminar, se presenta las reflexiones de las docentes investigadoras acerca de su práctica pedagógica, las cuales surgieron a partir de los datos obtenidos del diario de campo realizado a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y procesados de acuerdo con las siguientes seis categorías: autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos; definidas anteriormente.

4.1 Análisis cuantitativo

4.1.1 Análisis general de la comprensión

Tabla 5: *Prueba T-Student . Análisis general de la comprensión de textos narrativos-cuento policíaco.*

Prueba <i>t</i> para medias de dos muestras emparejadas Grupo 1 y Grupo 2		
	<i>PRE-TEST</i>	<i>POS-TEST</i>
Media	16,6666667	20,2083333
Varianza	68,7536232	57,1286232
Observaciones	24	24
Coefficiente de correlación de Pearson	0,32860208	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	23	
Estadístico <i>t</i>	-1,88533006	
P(T<=t) una cola	0,03604029	
Valor crítico de <i>t</i> (una cola)	1,71387153	
P(T<=t) dos colas	0,07208059	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2,06865761	



Gráfica 1: *Comprensión general de textos narrativos-cuento policíaco.*

Al aplicar el estadígrafo *T-Student*, para analizar los resultados de la comprensión de textos narrativos-cuento policíaco, se puede observar que el $P(T \leq t)$ dos colas o significancia bilateral es de 0,07208059. Como el P-Value es un valor mayor al nivel alfa de 0,05, establecido para los estudios en las ciencias sociales, efectivamente se confirma que después de la implementación de la Sd ocurrieron cambios significativos.

La Secuencia didáctica fue aplicada a dos grupos, uno de primaria (grado 5°), compuesto por 26 estudiantes de género femenino y el otro grupo de secundaria (grado 6°), con 32 estudiantes de ambos géneros. Por tanto, la gráfica anterior evidencia el resultado alcanzado en la muestra total de 58 estudiantes que participaron. La diferencia alcanzada entre el *Pre-Test* y el *Pos-Test* es de 10.86%; probablemente, este avance significativo se deba a la implementación de la Sd, basada en actividades estructuradas, intencionadas y con un enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje, que permitieron desarrollar un trabajo colaborativo, donde las y los estudiantes participaron activamente en cada sesión realizada.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky (1978), es precisamente en las aulas de clase, donde se favorece la interacción social, puesto que el docente establece diálogos con los estudiantes a través del lenguaje, asumiendo el papel de motivador, valorando el trabajo y las habilidades que los educandos tienen y permitiendo que las desarrollen. De ahí que la implementación de la SD haya sido orientada justamente a través de estas premisas, lo cual pudo incidir en el mejoramiento de la comprensión de textos narrativos-cuento policíaco, objetivo de la investigación.

Por otro lado, el resultado obtenido tiene que ver, de alguna manera, con los conocimientos previos que tienen los estudiantes, puesto que el nuevo conocimiento fue fortalecido por ellos mismos y por el anclaje que los llevó a alcanzar una zona de desarrollo

próximo. Teniendo en cuenta que para Ausubel (1983), los conocimientos previos permiten anclar los nuevos y más particulares, cumpliendo la función de enlazar lo que el estudiante ya conoce con lo que necesita conocer, es fundamental dar un lugar preponderante a dichos pre saberes, aspecto que sin lugar a dudas se tuvo en cuenta en cada una de las sesiones llevadas a cabo a lo largo de la intervención. Lo anterior, en relación con el abordaje de temas relacionados con el texto narrativo.

Si bien es cierto el resultado de 55,43% aún no es el ideal que se espera, resulta importante aclarar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo permitió lograr un avance significativo en el reconocimiento de elementos propios del cuento policiaco, la situación comunicativa que se establece, la superestructura textual, entre otros, que resultan fundamentales a la hora de hacer inferencias.

A continuación, se hace el análisis detallado por cada dimensión, de los resultados obtenidos de las pruebas en ambos grupos, con el fin de describir e interpretar lo ocurrido en cuanto a la comprensión de textos narrativos-cuento policiaco.

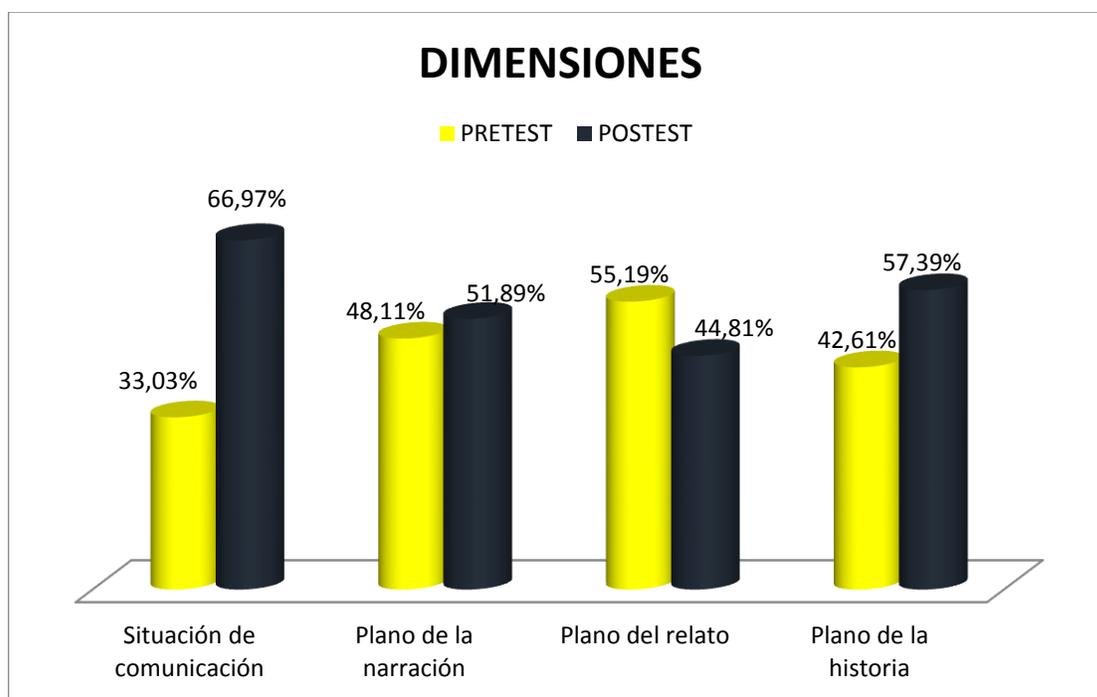
4.1.2 Análisis de las dimensiones de la comprensión

Tabla 6: *Prueba T-Student Grupo 1:*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas Grupo 1		
	<i>PRE-TEST</i>	<i>POS-TEST</i>
Media	12,6666667	16,5
Varianza	50,969697	49,9090909
Observaciones	12	12
Coefficiente de correlación de Pearson	-0,03424641	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	11	
Estadístico t	-1,30003686	
P(T<=t) una cola	0,11008453	
Valor crítico de t (una cola)	1,79588482	
P(T<=t) dos colas	0,22016907	
Valor crítico de t (dos colas)	2,20098516	

Tabla 7: *Prueba T-Student Grupo 2:*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas Grupo 2		
	<i>PRE-TEST</i>	<i>POS-TEST</i>
Media	20,6666667	23,9166667
Varianza	57,8787879	39,5378788
Observaciones	12	12
Coefficiente de correlación de Pearson	0,25971888	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	11	
Estadístico t	-1,32160253	
P(T<=t) una cola	0,10656394	
Valor crítico de t (una cola)	1,79588482	
P(T<=t) dos colas	0,21312788	
Valor crítico de t (dos colas)	2,20098516	



Gráfica 2: Dimensiones de la comprensión general de textos narrativos-cuento policíaco.

Partiendo de la operacionalización de la variable dependiente *comprensión lectora*, se trabajaron cuatro dimensiones: situación de comunicación, (Jolibert, 2002); plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, (Cortés y Bautista 1998). Teniendo presente que para Jolibert el reconocimiento de elementos propios del contexto comunicativo (quién escribe, a quién, con qué objetivo y para qué), es relevante para desarrollar mejores niveles de comprensión lectora.

Considerando también que el texto narrativo fue el elegido para llevar a cabo la presente investigación, se tuvo en cuenta la implementación de una serie de planos que hacen parte del relato literario (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia), de tal manera que el estudiante desarrolla habilidades de comprensión lectora en la medida que identifica y maneja

dichos planos, (Cortés y Bautista 1998), puesto que se supera una mirada superficial de reconocimiento de elementos narrativos, común en las prácticas de enseñanza tradicionales.

La gráfica 2 muestra un aumento representativo en la dimensión *situación de comunicación* del 33.94% en la prueba del *Pos-test* llegando a un 66,97%, lo que significa que los estudiantes lograron reconocer elementos propios de esta dimensión relacionados con los planteamientos de Jolibert (2002) quien afirma que implementar estrategias didácticas que conlleven a la identificación de tema, escritor, destinatario y propósito, permite alcanzar mejores niveles de comprensión textual.

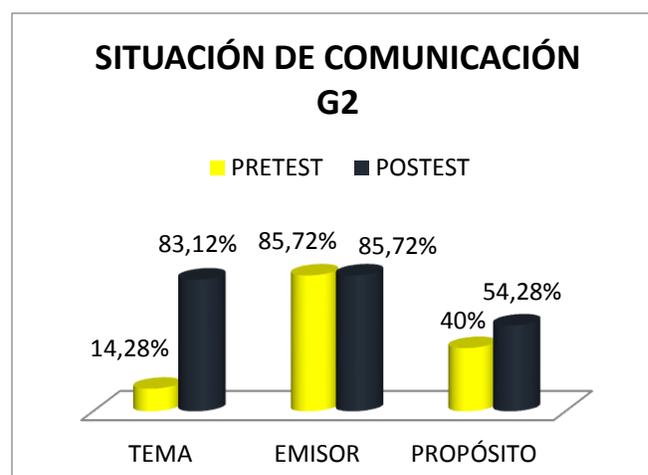
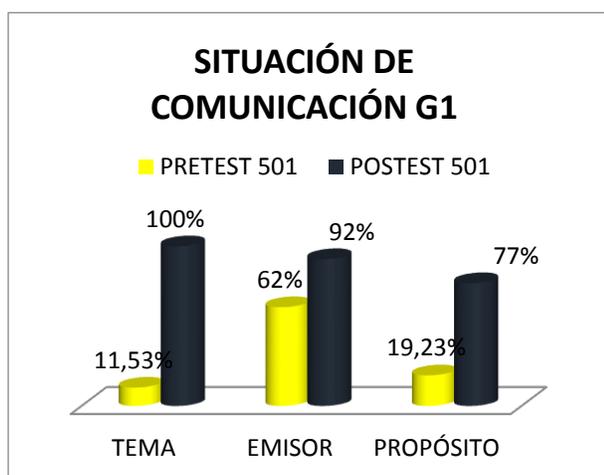
En contraste, en el plano del relato se muestra una disminución del 10.38% desmejorando en el *Pos-test*, lo cual pudo deberse a la interrupción que se hizo en el proceso de implementación de la Sd, gracias a diversas razones, entre las que se encuentra la complejidad del abordaje de contenidos de esta dimensión, que obligó a las investigadoras a frenar el proceso para reformular algunas de las sesiones que estaban preparadas para ésta y mientras se organizaban, los estudiantes pudieron verse afectados en la continuidad de lo que se venía abordando a lo largo de la SD. Además, se considera que debido al poco conocimiento y manejo que los educandos tienen sobre el indicador *fuerza de transformación*, al finalizar el proceso se evidenció que hizo falta una mayor profundización y por tanto sesiones para trabajarlo.

En los dos planos restantes, se nota un aumento en las dos pruebas aplicadas. El plano de narración, del *Pre-test* al *Pos-test* evidencia un aumento de 3,78% y en el plano de la historia el incremento fue de 14,78%. De esta manera se comprueba que los estudiantes comprenden más fácilmente textos narrativos, cuando conceptualizan y se apropian de los planos de la narración, (Cortés y Bautista 1998), ello implica un mayor grado de apropiación del texto narrativo cuento,

no solo en la identificación de personajes o elementos narrativos que se evidenció en los antecedentes de la presente investigación como predominio en la enseñanza tradicional del lenguaje, sino mayores inferencias en cuanto a la dinámica de fuerzas que se mueven dentro del texto y que involucran transformaciones de los personajes mismos, sus acciones, intencionalidades y recursos del autor para alcanzar su propósito comunicativo de contar la historia a través de los modos del relato que utiliza un narrador.

A continuación, es preciso revisar más detalladamente los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones de la comprensión de textos narrativos –cuento policíaco.

4.1.2.1 Análisis de la situación de comunicación



Gráfica 3 y 4: *Situación de comunicación Grupo 1 y 2, respectivamente.*

Observando las gráficas 3 y 4, se puede notar que los resultados del *Pre-test* y el *Pos-test*, en la dimensión *situación de comunicación*, mostraron importantes mejorías en la identificación de cada uno de los componentes de dicha dimensión en ambos grupos, aunque hay que resaltar que el mayor avance lo obtuvo el grupo 1.

Es evidente que, en el *Pre-test*, aparecen resultados bajos debido a que los estudiantes tenían pocos conocimientos sobre los elementos propios de la dimensión trabajada. Con frecuencia los textos son abordados de manera descontextualizada en el aula, por tanto, no se tiene en cuenta, por ejemplo, la intención comunicativa o propósito que es determinante a la hora de comprender un texto.

De igual manera, es posible que uno de los factores que influye en estos resultados, son las prácticas tradicionales empleadas en las aulas de clase, puesto que a pesar de que el texto narrativo se trabaja desde preescolar, se hace siempre de la misma manera; es decir leyendo cuentos, reconociendo personajes, tiempo, espacio y un aspecto moralista de la enseñanza al igual que en las fábulas.

Vale la pena decir que la implementación de la Sd. desde un enfoque comunicativo, permitió profundizar en los indicadores de esta dimensión (tema, emisor, destinatario y propósito), reflejándose en los resultados mucho más altos en la prueba del *Pos-test* (66.97%), mostrándose una diferencia marcada del 33.94%. Esto se debe a que el lenguaje cuando se enseña desde un contexto comunicativo real, en el cual se involucran intencionalidades claras, sujetos reales que intervienen en tal situación como emisor y destinatario, ello permite que se lleguen a establecer inferencias precisas que a su vez hacen que el lector comprenda de mejor manera el texto narrativo.

En este orden de ideas, conviene destacar que la dimensión que presentó mayor progreso en ambos grupos fue la *situación de comunicación*. Esto pudo darse también porque al momento de abordar la comprensión lectora y las estrategias que la hacen posible, se tuvo en cuenta algunas ideas fundamentales planteadas por Solé (1996): la primera, considera la situación

educativa como un proceso de construcción conjunta a través del cual el maestro y sus estudiantes pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad. La segunda, es tener en cuenta que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía, en la medida en que debe asegurar el enganche entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas. Por consiguiente, se puede afirmar, que las secuencias didácticas, son relevantes porque permiten que los estudiantes asuman la responsabilidad de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y esto sin lugar a dudas constituyó una razón para que los resultados fueran significativos.

Dentro de dicha dimensión el indicador *Tema*, registra los aumentos más representativos; para ilustrar, el Grupo 1 aumento 88.47 % y el grupo 2, 68.84 %, muy probablemente este avance se deba a que el cuento policíaco es un texto ficcional que el lector puede interrogar y que tiene la propiedad de llevar a la reflexión de las propias vivencias, (Jolibert 1990). De tal manera que los estudiantes tuvieron la posibilidad de alcanzar un aprendizaje teniendo en cuenta la relación del contenido de los cuentos abordados tanto en las pruebas como a lo largo de la secuencia didáctica con situaciones reales propias del contexto en el que cada uno se mueve.

En el indicador *Emisor*, los grupos intervenidos muestran avances en el *Pos-Test*, aunque es de notar que, en el *Pre-test*, mostraron buen rendimiento. El grupo 1 en la primera prueba alcanzó un resultado de 62% y en la segunda aumentó hasta 92%; por su parte el grupo 2 en ambas pruebas registra el mismo porcentaje de 85, 72%, se presume, que estos resultados obedecen a los conocimientos previos con que cuentan los educandos precisamente en este

indicador, ya que con frecuencia se enseña en la institución educativa a reconocer el autor de los textos que leen y, por ende, se les facilitó identificarlo.

Los porcentajes más bajos obtenidos en esta dimensión comparando con los resultados de los otros dos indicadores son los que tienen que ver con el *Propósito*. No obstante, se nota un aumento significativo en el *Pos-Test*. Es claro que el conflicto cognitivo generado en los estudiantes al abordar las intenciones comunicativas de un texto se produce debido a la falta de abordaje de este importante aspecto en la vida escolar. Recurrentemente los textos son llevados a las aulas de clase, pero sin hacerse sobre ellos especificidades y sin ahondar mucho en los pre-saberes de los estudiantes, que aunque los tiene, presentan vacíos sobre este indicador lo que interfiere al momento de hacer inferencias sobre las intenciones del emisor. Pese a ello, se hicieron actividades a lo largo de la Sd. tendientes a mejorar este aspecto y el avance lo constata.

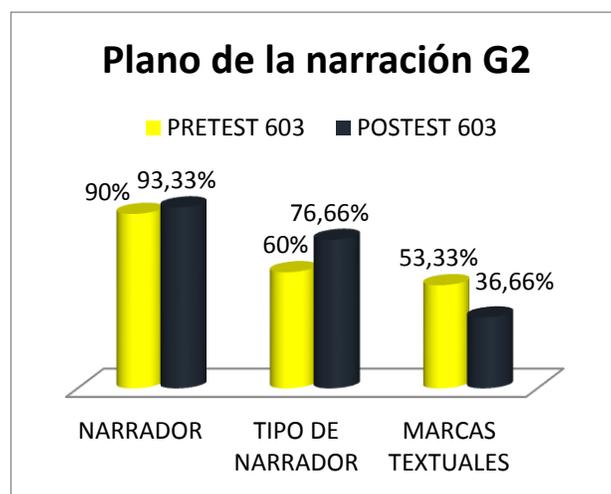
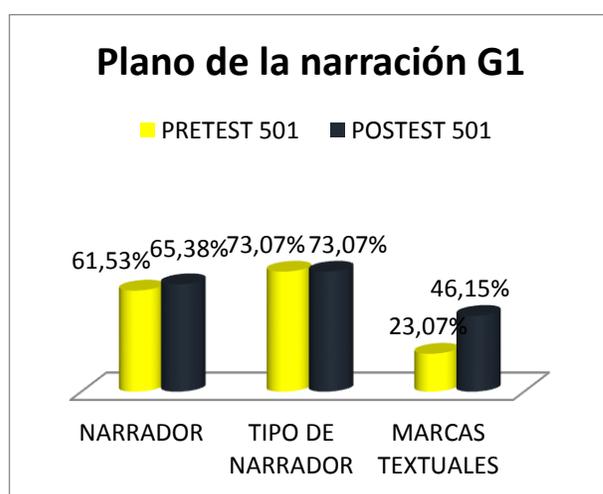
Por otra parte, es preciso mencionar que otra razón por la que los resultados en esta dimensión fueron significativos puede radicar en que, durante la implementación de la Sd, la interacción entre docente-estudiante, entre estudiantes y entre estudiantes-textos, fueron un eje transversal a las actividades que fueron diseñadas con ese propósito y finalmente propiciaron un ambiente armónico, basado en el respeto mutuo, el diálogo y la confianza. Es así como el conocimiento no se dio de una manera impuesta, sino construido en conjunto, favoreciendo la comprensión de los elementos de esta dimensión.

En este mismo sentido, resulta importante resaltar que antes de iniciar un proceso de lectura se debe suscitar en los estudiantes la necesidad de leer, ayudándoles a descubrir las diversas bondades que la lectura proporciona, de acuerdo con los planteamientos de Lerner (2004), favoreciendo de esta manera aprendizajes significativos, autónomos y funcionales, donde

el educando pasa de ser un lector pasivo a un lector activo, participativo y crítico, capaz de asumir su compromiso ante la lectura, lo cual justamente fue el hilo conductor durante la implementación de la secuencia didáctica y determinante en alcanzar los resultados en la identificación de los componentes de la situación de comunicación.

De esta manera, se comprueba que el desarrollo de diversas actividades secuenciadas, con un propósito claro de enseñanza y de aprendizaje, alrededor de un tipo de texto particular como en este caso en texto narrativo cuento policiaco, incide significativamente en la comprensión de este tipo de texto, los resultados demuestran la efectividad y pertinencia de la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo como estrategia pedagógica.

4.1.2.2 Análisis del plano de la narración.



Gráficas 5 y 6: Plano de la narración Grupo 1 y 2 respectivamente.

Las gráficas 5 y 6 muestran que los resultados obtenidos en el *Pre-Test* y en el *Pos-Test*, en esta dimensión son muy semejantes para el indicador *narrador* y *tipo de narrador*. De la misma manera se puede observar que en el indicador *marcas textuales*, el grupo 1 presenta un aumento, mientras que el grupo 2, desmejoró en la prueba del *Pos-test*.

Ambos grupos presentan una diferencia mínima entre los resultados del *Pre-test* y del *Pos-test* en los dos primeros indicadores, aclarando por supuesto que los resultados fueron altos dentro de estos indicadores en el *Pre-Test* lo que pudo incidir en que la mejoría no se perciba tan notoria.

Es así, como el grupo 1 en el indicador *narrador* obtuvo en el *Pre-test* 61.53% y en el *Pos-test* 65.38%, registrándose una diferencia de 3.85%; por su parte el grupo 2 en este mismo indicador obtuvo en el *Pre-test* 90% y en el *Pos-test* 93.33%, es decir que la diferencia es de 3.33%. Es claro que la identificación del narrador no es sencilla, requiere de un alto grado de inferencia y reconocimiento de ciertos elementos que permiten su comprensión. No obstante, los estudiantes ya conocían dichos elementos, en gran medida sus presaberes contribuyeron para que se diera este resultado. Quizás una de las mayores dificultades que se tuvieron durante la Sd fue en el reconocimiento y diferenciación de las personas gramaticales, ya que las conjugaciones de los verbos permiten la identificación del posicionamiento del narrador y esto pudo incidir también en el resultado, pese a las diversas actividades desarrolladas que pretendían mejorar en el reconocimiento de dicho elemento.

En el caso del indicador *tipo de narrador*, el grupo 1 evidencia mejores resultados que el grupo 2, tanto que en el *Pre-test* y en el *Pos-test*, obtuvo un 77.07%. Por su parte el grupo 2 en el *Pre-test* obtuvo 60% y en el *Pos-test* 76.66%, por consiguiente, la diferencia es de 16.66%. Si bien es cierto se alcanza una mejoría (al menos en el grupo 2) se requiere un mayor trabajo en este sentido. Pues bien, fue preciso ahondar en los diversos modos de contar

que permiten al lector identificar los tipos de narradores que existen, pero esto conlleva un alto grado de dificultad, ya que los estudiantes no se encuentran acostumbrados a un análisis riguroso de este elemento, pese al predominio del texto narrativo en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

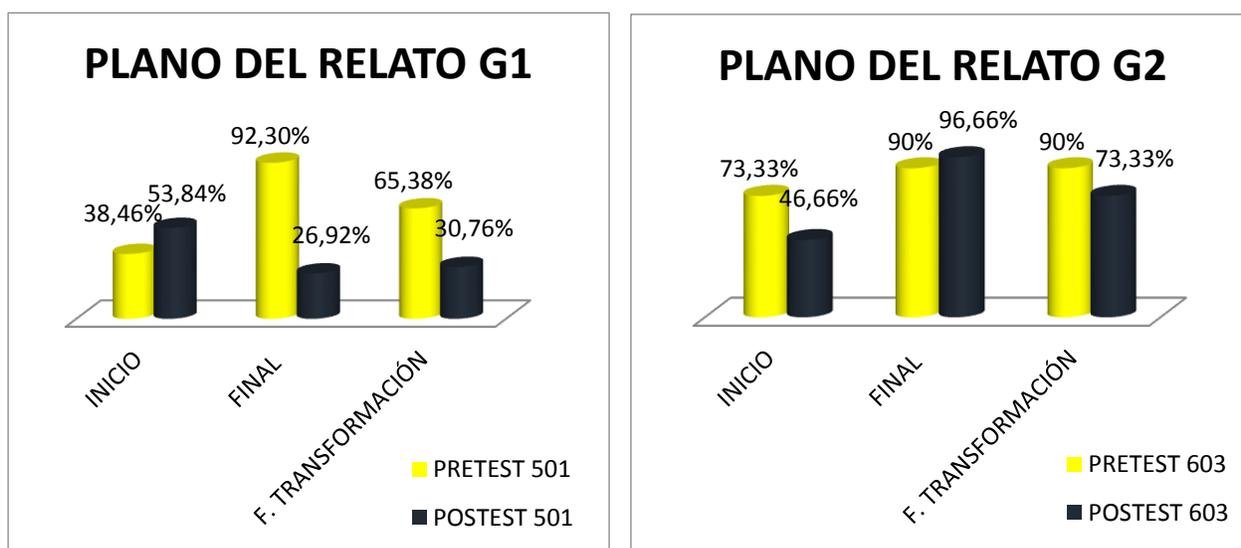
Aunque los educandos reconocen de cierta manera quién narra, les cuesta clasificar el tipo de narrador, debido a que sus saberes al respecto aún siguen siendo limitados, ya que esta temática se trabaja con más profundidad en niveles formativos más avanzados. A lo largo de la Sd se buscó hacer explícitas las diferencias entre la manera de contar y cómo ello determina el punto focal desde el cual se cuenta y que constituye el tipo de narrador, lo cual contribuyó en el mejoramiento de este aspecto, pero hay que tener en cuenta que, aunque se evidenciaron mejorías, aún sigue siendo necesario la profundización en tal sentido.

Por otra parte, la gráfica 5 permite observar que el indicador *marcas textuales* también mejoró en el grupo 1, ya que en el *Pre-test* obtuvo 23.07% y en el *Pos-test* 46.15%; lo que indica que antes de la aplicación de la Sd, los estudiantes tenían serias dificultades en la identificación de las palabras que determinan y cohesionan la narración; pero posteriormente, gracias a las actividades desarrolladas durante las sesiones de la Sd, se pudo mejorar significativamente dicho indicador. El grupo 2, en cambio, en el indicador *marcas textuales* obtiene en el *Pre-test* 53.33%, bajando a un 36.66% en el *Pos-test*, esta diferencia negativa de 16.67% puede que obedezca a que el grupo sufrió un conflicto interno que lo desmotivó y como planteó Piaget, la parte emocional, incide fuertemente en el comportamiento del ser humano, hasta el punto de que los educandos asumieron un cambio de actitud, que trajo como consecuencia el bajo rendimiento en todas las áreas del conocimiento. Una situación ajena a la investigación y que resultó determinante a la hora de los resultados. Además, es claro que la identificación de marcas textuales requiere en primer lugar de un trabajo arduo con los

conectores y demás elementos cohesivos, los estudiantes poco conocían al respecto y las inferencias en tal sentido fueron difíciles de lograr. Pese al esfuerzo de las investigadoras en el desarrollo de actividades tendientes a mejorar en la identificación de las marcas textuales, y que dichas actividades fueron planeadas en concordancia con las demás sesiones de la Sd, el grado de dificultad que constituye para los estudiantes es grande y requiere mayor apropiación.

Pese a lo anterior, es preciso resaltar que en el Grupo 1 la mejoría en este último indicador duplica el resultado del *Pre-Test* lo que es un gran logro y que lo sucedido en el grupo 2 es ajeno a la investigación, de lo contrario posiblemente se hubiese alcanzado un resultado similar.

Recogiendo lo más importante, hay que hacer notar, que los estudiantes intervenidos, tenían amplia conceptualización sobre los indicadores concernientes a la presente dimensión, particularmente *narrador* y *tipo de narradores*, pero aún falta competencia tanto en su clasificación como en la identificación; dicho de otro modo, ellos tenían un bagaje intelectual al respecto, sólo que faltaba claridad y ampliación, las cuales se trataron de proporcionar por medio de la Sd, esfuerzo que se evidencia en los resultados, pero en concordancia con los postulados de Cortés y Bautista (1998), los estudiantes llegan a confundir al narrador y el autor, lo mismo que el narratario y el lector, lo que genera dificultades a la hora de realizar inferencias que les favorezcan la comprensión lectora.



Gráficas 7 y 8: Plano del relato Grupo 1 y 2 respectivamente.

4.1.2.3 Análisis del plano del relato

Los datos que ofrecen las gráficas 7 y 8, corresponden a los dos grupos intervenidos. En los resultados, es evidente que hubo un avance en el indicador *inicio* en el primer grupo, puesto que en la primera prueba obtuvo un 38.46%, aumentando un 15.38% en la segunda prueba, alcanzando un resultado del 53.84%. Por su parte, el grupo 2 presenta una disminución en la segunda prueba de 26.67%, ya que pasó de un 73.33% en la primera a un 46.66% en la segunda. Por otro lado, en el indicador *final* el primer grupo disminuye en la segunda prueba en un 65.38%, dado que pasó de un 92.30% que había obtenido en la primera, a un 26.92%, en la segunda. Conviene destacar que el segundo grupo logra resultados significativos en este indicador, para ilustrar, en la primera prueba alcanza un 90% y en la segunda un 96.66%, evidenciándose un aumento en esta última de 6.66%. Sin embargo, ambos grupos desmejoraron en el último indicador *fuerzas de transformación*, con respecto al primer grupo, se establece entre

la primera prueba y la segunda una disminución del 34.62%, por su parte el segundo grupo disminuye en un 16.67%.

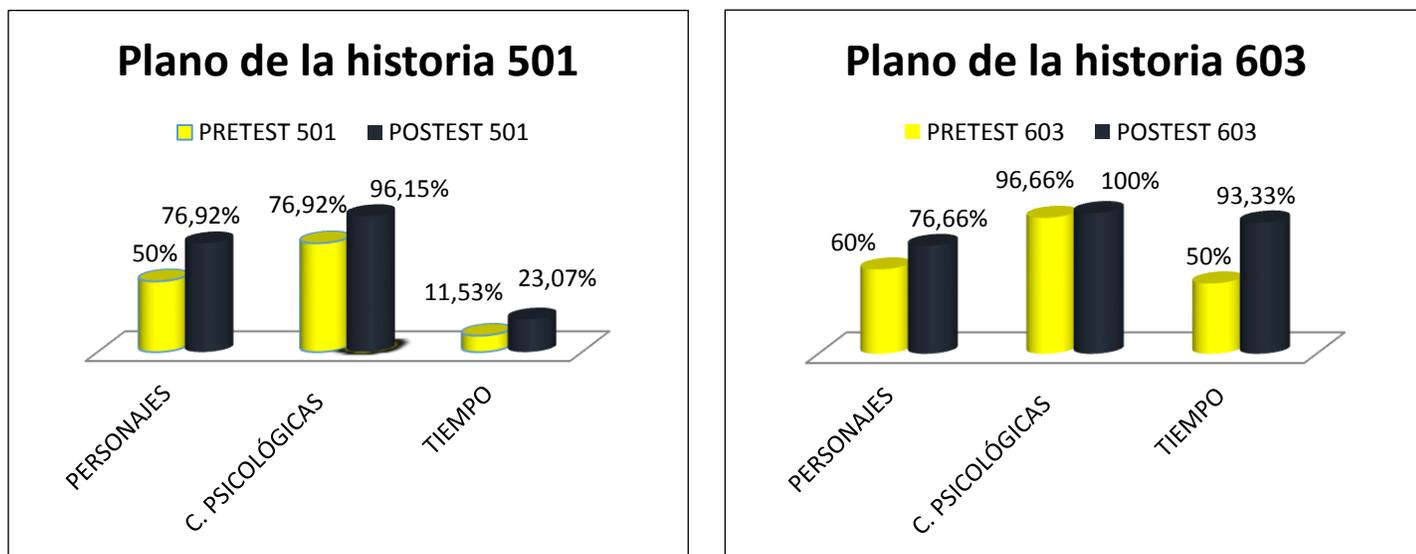
En este orden de ideas, se puede concluir que los bajos resultados obtenidos en ambos grupos, posiblemente fueron producto del conflicto cognitivo ocasionado en las y los estudiantes, debido a la alteración de un esquema tradicional, que habitualmente se ha manejado en las instituciones educativas y es el de trabajar textos narrativos con estructura ternaria en un orden secuencial, donde siempre el inicio de la historia aparece al principio, seguido del conflicto y del final. Se rompe el esquema al introducir una estructura un poco más compleja y profunda como es la ternaria.

Precisamente al desarrollar actividades en la Sd que permitieron romper paradigmas, se generó un desequilibrio en la estructura del pensamiento, por lo tanto, un análisis detallado de la misma demuestra que, aunque las actividades fueron pertinentes, hace falta enfatizar más en los elementos que tienen que ver con este plano. Muy probablemente el número de sesiones fueron cortas para la complejidad de los indicadores, además hicieron falta actividades enfocadas a trabajar la estructura quinaria de Cortés y Bautista con la que se pudiese contrastar la estructura ternaria propuesta por los mismos autores y que es fundamental al momento de identificar las fuerzas de transformación que se tornaron tan difíciles para los estudiantes.

De la misma manera, para las maestras investigadoras no fue sencillo realizar la trasposición didáctica que se requería para hacer comprensible una forma de organización de la información en el texto narrativo poco abordada y que complejiza la tarea interpretativa. Esto sin lugar a dudas pudo también incidir en el resultado desfavorable que se obtuvo.

Es claro que los estudiantes deben aprender a explorar el plano del relato, de acuerdo con Cortés y Bautista (1999), ya que los elementos de esta dimensión tienen gran importancia porque hacen referencia a los modos como se cuentan las historias; si se comienza por el final o el

principio, los tipos de narradores que se emplean y las marcas textuales que se utilizan al principio o al final. También se trata de centrar la atención del estudiante, especialmente en lo relacionado con la identificación de “la fuerza de transformación”, debido a su grado de complejidad, ya que exige entender la coherencia global del texto y la capacidad de obtener información o establecer conclusiones, (Pérez 2003).



Gráfica 9 y 10: *Plano de la historia Grupo 1 y 2 respectivamente.*

4.1.2.4 Análisis del plano de la historia

Las gráficas 9 y 10 evidencian los resultados alcanzados en el plano de la historia, el cual presentó avances bastante representativos en ambos grupos, dado que la segunda prueba superó los porcentajes de la primera, en sus tres indicadores: personajes, características psicológicas y tiempo. El grupo 1, en el primer indicador (personajes) aumentó 26,92%, en el segundo indicador (características psicológicas) 19,23% y en el tercer indicador (tiempo) 11,54%. En lo que concierne al segundo grupo, en el primer indicador (personajes) se nota un incremento de

16,66%, en el segundo indicador (Características psicológicas) aumentó 3,34% y en el tercero (Tiempo) 43,33%.

Es de anotar que los estudiantes de ambos grupos manejaban conocimientos previos sobre los indicadores de la presente dimensión, excepto el grupo 1 que en el indicador *Tiempo*, la gran mayoría de las niñas no tenían claridad, ya que a éste no se le da la importancia que requiere en la escuela de procedencia.

Estos porcentajes corroboran la validez de la hipótesis de trabajo: la aplicación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo genera diferencias estadísticas de un 10,86%, entre el Pre-Test y el Pos-Test, respecto a la comprensión lectora de textos narrativos cuentos policíacos de los estudiantes de los Grupos 1 y 2.

Cabe resaltar, que los resultados alcanzados en este plano, por los estudiantes intervenidos, se deben en gran medida a la buena planeación de las sesiones llevadas a cabo en la SD, por un lado y por el otro, debido a la relación existente entre los tres indicadores, ya que se fusionaron de tal manera, que permitieron que los educandos se entusiasmaran, desinhibieran y motivaran a participar en actividades prácticas, donde todos en conjunto hicieron aportes valiosos que fortalecieron el desarrollo de la Sd.

Los progresos demostrados, también pueden ser producto factiblemente de los conocimientos previos con los cuales contaban los educandos al momento de desarrollar este plano. Reconociendo como aspecto positivo el énfasis que se hace en cuanto al análisis literario que se da en las aulas de clase, a través del cual se afianzan conocimientos sobre personajes, características psicológicas y tiempo; los cuales al ser combinados con estrategias didácticas desde un enfoque comunicativo y acciones que involucraron aspectos no solo físicos, sino además psicológicos de los personajes en la narración, permitieron alcanzar satisfactoriamente

metas planeadas y objetivos propuestos, como condición necesaria para la inteligibilidad de un relato (Cortés y Bautista, 1999).

En general, teniendo en cuenta el análisis de las preguntas, tanto desde la situación de comunicación como desde los planos del texto narrativo (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia), se evidencian avances importantes en el proceso de comprensión lectora. Recapitulando, en la dimensión *situación de comunicación*, se muestra un progreso de 33.94%, en el *plano de la narración* hubo una mejoría de un 3,78% en el *plano de la historia* un avance de 14,78%, mientras que en el *plano del relato*, muestra una disminución de 10,38%.

Luego de revisar en detalle las cifras estadísticas obtenidas de los cuestionarios Pre-Test y Pos-Test, resulta necesario presentar la reflexión que se generó en las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica, lo cual se hace a continuación.

4.2. Reflexiones de la práctica pedagógica

Para presentar este análisis, se tuvieron en cuenta las prácticas pedagógicas y las experiencias adquiridas a lo largo de la investigación, las cuales condujeron a la reflexión del quehacer educativo de las docentes comprometidas con el trabajo investigativo.

Un apoyo importante al momento de adquirir información y desarrollar las sesiones planeadas dentro de la secuencia didáctica, fue el diario de campo, el cual se construyó con base en seis categorías: autopercepción, expectativa, ruptura, continuidad, adaptación y autoconcepto.

En primera instancia es importante decir, que la aplicación de la Sd, además de mejorar los niveles de comprensión lectora, fue más allá, fue una invitación a dar una mirada sobre nuestra práctica docente, a reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico y a auto-analizarnos como profesionales al servicio de la educación.

Es de destacar la gran acogida que tuvo la propuesta en los dos grupos participantes de la investigación, puesto que, desde el inicio de la experiencia pedagógica, se notó el agrado, la afabilidad y la expectativa por parte de los estudiantes hacia las situaciones nuevas a vivir.

Antes de empezar a aplicar la Sd se pensó en crear un ambiente adecuado y llamativo que despertara el interés y la intriga que son elementos propios del cuento policíaco.

La docente 1, preparó el salón de clase con decoraciones alusivas a este tipo de cuento: lupas, muñecas investigadoras, pipas, huellas en colores, diversas figuras pegadas por todos los espacios del aula de clase y de esta manera recibió a las niñas. El objetivo se alcanzó ya que al día siguiente al llegar al salón se armó un gran barullo al notar el cambio de decoración y en el rostro de las niñas se reflejó encanto, curiosidad y alegría y en el de la docente una gran satisfacción al ver cumplido su propósito.

La docente 2, pidió a sus estudiantes que le llevaran varias láminas relacionadas con historias de policías y detectives, entre todos, se decoró el salón de clases, pegándolas en las paredes del aula. Se formó una gran algarabía y se escucharon exclamaciones positivas sobre el trabajo culminado, como por ejemplo ¡que chévere! algo diferente ¡lo cual llenó de alegría y motivación a la profesora.

Al iniciar un proceso que nunca antes se había realizado, la desconfianza se apoderó de nosotras y con frecuencia leíamos y releíamos las sesiones, manteníamos los apuntes a la mano para cerciorarnos de que íbamos bien y ser cuidadosas de seguir paso por paso para no saltarnos alguno.

Cada vez que surgía una actividad institucional nos mostrábamos preocupadas y hasta enojadas, por varias razones, la primera porque nos veíamos en la obligación de interrumpir el proceso, puesto que creíamos que una Sd se debía desarrollar en forma ininterrumpida y la segunda porque no iríamos a los respectivos grupos, por consiguiente no veríamos a nuestros

detectives (así se sentían) y ya nos hacían falta, puesto que el ambiente de aula ahora era más agradable y el trato más amable y cariñoso y por si fuera poco nos gustaba estar juntos e interactuar, de esto nos dábamos cuenta cuando en los descansos los chicos nos reclamaban por no haber ido al salón de clases.

En las primeras dos sesiones era inevitable explicar los temas, es decir involuntariamente seguíamos un esquema tradicional. A medida que se avanza en la Secuencia, el proceso se fue transformando hasta lograr que los estudiantes participaran en la construcción de su propio conocimiento.

Como docentes experimentamos sentimientos encontrados de temor, incertidumbre, ansiedad (Autopercepción), generados por una situación de cambio y de temor a romper paradigmas, ya que siendo sinceras la experiencia también era nueva e innovadora para nosotras como educadoras. Pero, poco a poco y a medida que se desarrollaron las diferentes actividades y al crearse lazos de confianza y afectividad con los estudiantes, la angustia se tornó en una nueva perspectiva (Expectativa), por los resultados que se querían alcanzar y obviamente por el producto final.

A medida que avanzó la investigación y que se establecieron propuestas, surgieron negociaciones (Ruptura) que favorecieron el ambiente de aula y el trabajo en equipo y fue bastante interesante ver como nuestros estudiantes eran conscientes de sus propias falencias y admirable el hecho de estar en capacidad de proponer pactos de comportamiento.

Lastimosamente alejarnos de las prácticas tradicionales no fue tan fácil, máxime cuando estamos inmersas en un ámbito educativo, donde la mayoría de docentes siguen los esquemas tradicionales y aunque estuvimos prestas al cambio, de manera casi que inconsciente caímos en algunas prácticas rutinarias (Continuidad).

Fue el momento preciso de hacer un alto en el camino y retomar la propuesta inicial, consistente en un cambio de pensamiento y actitud (Adaptación), nos pusimos en la tarea de implementar estrategias innovadoras y proporcionar ambientes de aula adecuados, porque sabíamos que esto influiría positivamente en el rendimiento de los educandos y porque no decirlo en nosotras también, ya que poco a poco fuimos sintiendo las transformaciones que ya eran evidentes y que nuestros compañeros de trabajo las percibían.

Conscientes de que dar paso a la transformación interior, era necesario y aunque el trabajo fuera dispendioso, tomamos la decisión de mostrar siempre una cara alegre, agradable y amable, lo cual trajo como recompensa, la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

Los cambios que ellos fueron manifestando hicieron que como docentes nos sintiéramos satisfechas del trabajo desarrollado y nos motiváramos a seguir implementando estrategias de este tipo, que favorecieron su formación y desarrollo de un pensamiento más crítico.

Ahora bien, es preponderante establecer que las prácticas de aula inciden potencialmente en los resultados positivos que los educandos puedan alcanzar, por ello hay que tener en cuenta que, en la actualidad, la práctica educativa se torna bastante compleja, debido a que hoy en día existen muchos cambios y retos en el campo de la educación. Las características diversas de estudiantes, ritmos diferentes de aprendizaje, influencias del contexto, ambiente y entorno familiar, entre otras situaciones que influyen para que así sea. Y es por razones como éstas, que sobre los profesionales al servicio de la educación recae una gran responsabilidad, como es, no solo la de educar, sino también la de formar ciudadanos competentes y ejemplares, capaces de asumir los desafíos y exigencias de la sociedad globalizada.

La labor docente, con el paso del tiempo y el surgimiento de nuevas generaciones, se torna más complicada y con un mayor grado de compromiso por parte nuestra, en consecuencia,

se nos exige una profesionalización laboral que abarque acciones tendientes a mejorar las prácticas de aula.

Evidentemente, nosotras como educadoras con este trabajo investigativo nos reconstruimos al adquirir conciencia sobre nuestro rol, empezamos por proporcionar ambientes de aula adecuados e implementamos estrategias innovadoras que motivaron a nuestros estudiantes a un cambio de pensamiento y actitud, el cual seguramente se podrá alcanzar siempre y cuando ese cambio empiece por cada una de nosotras, tal como lo plantea Pozo (2006) “ la importancia de las concepciones de los profesores-implícitas y explícitas-como guía de su práctica” , influye de manera decisiva en la formación y rendimiento de nuestros estudiantes.

Una buena alternativa para lograr que los educandos alcancen niveles significativos, es la formación docente en investigación, la cual permite la aprehensión de conocimientos, experiencias y estrategias de enseñanza que se pueden aplicar en el aula. Para lograr el cambio en las concepciones que manejan los educadores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe partir de la reflexión sobre lo que se hace dentro del aula de clase, lo realmente difícil e importante es el cambio de actitud y tomar la decisión de modificar estrategias ya existentes, (Pozo 2006).

En el momento en que empezamos a entender que tenemos que reflexionar acerca de nuestro quehacer diario, a reflexionar profundamente sobre la práctica, nos convertiremos en investigadores dentro de un contexto más práctico que teórico, puesto que la práctica se convierte en un tipo de investigación, en el cual se establece una interacción entre el saber y el hacer, la teoría y la práctica, alcanzando el grado de “prácticos reflexivos”, (Schön 1983).

Nuestras aulas de clases deben ser el espacio donde se manifieste una verdadera articulación entre saber y hacer, entre la teoría y la práctica, debe ser el lugar ideal para la interacción de saberes entre el educador y educando, de tal manera que surja el diálogo entre los

conocimientos; logrando así por una parte fortalecer lazos de amistad, cariño y respeto y por otra establecer vínculos de crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional.

Para reconstruirnos como profesionales y resignificar nuestra práctica docente, debemos ante todo reflexionar, pero dicha reflexión no consiste sólo en pensar en lo que se debe cambiar, sino en atrevernos a adquirir conciencia sobre nuestro papel como docentes, (Perrenoud, 2008), aunque es necesario hacer una diferenciación entre pensar y reflexionar, ya que el ser humano piensa constantemente, pero esto no implica que esté desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo.

Reflexionar es un tema más profundo y exigente que va más allá de la mirada simple y superficial sobre los actos de enseñanza, se trata más de hacer un alto en el camino, de detenernos a comprender y analizar sobre lo que sucede en las aulas de clase y en el mismo estudiante. Es por ello que se hace necesario reconsiderar la relevancia del término práctica reflexiva, estableciendo la diferencia entre pensar y reflexionar. Entendiendo lógicamente que el cambio de paradigmas se convierte en un gran reto, que al alcanzarlo nos puede ayudar no sólo a mejorar nuestra práctica educativa, sino también a convertirnos en mejores seres humanos y docentes.

Generar ambientes de aula armónicos basados en contextos participativos, de encuentro, diálogo y colaboración entre docentes, educandos y comunidad educativa, permitirá construir una nueva forma de trabajo, donde el discente ponga en juego todas las habilidades, destrezas y estructuras mentales para que interprete el verdadero sentido de la educación y en conjunto con los maestros y maestras, convertirse en actores capaces de facilitar procesos de cambio y transformación, tendientes a mejorar la calidad de la educación en Colombia.

5. Conclusiones

En este capítulo se exponen las conclusiones, producto del desarrollo de la presente investigación con la que se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica (Sd), de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos- cuento policíaco- en estudiantes de grado quinto de la I. E. Labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la I. E. Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

En primer lugar, es importante concluir que, de acuerdo al análisis de los resultados, se pudo validar la hipótesis de trabajo, puesto que se observaron avances en las dimensiones alcanzando el nivel de estadística establecido (0,05), lo que permite afirmar, que después de implementada la secuencia didáctica se dieron transformaciones significativas en la comprensión de textos narrativos cuentos policíacos en estudiantes de grados quinto y sexto.

En segundo lugar, a partir de los resultados obtenidos en el *Pre-Test* se puede expresar que los participantes involucrados en la investigación, antes de la implementación de Sd, presentaban bajo desempeño en la comprensión de textos narrativos, ya que se notaron serias dificultades al momento de identificar los elementos propios de las distintas dimensiones abordadas: situación de comunicación (tema, emisor, propósito), plano de la narración (narrador, tipo de narrador, marcas textuales), plano del relato (inicio, final, fuerzas de transformación) y plano de la historia (personajes, características psicológicas, tiempo).

Asimismo, los resultados alcanzados permitieron constatar que los estudiantes de ambos grupos presentaron mayor dificultad en la dimensión *plano del relato*, en los indicadores *final* y *fuerzas de transformación* (grupo 1) y en el indicador *inicio* y *fuerzas de transformación* (grupo 2), lo que ratifica de alguna medida hallazgos de otras investigaciones con respecto al empleo de

prácticas tradicionales para la enseñanza del texto narrativo en las instituciones educativas y cómo estos procesos inciden en las competencias de los estudiantes.

En este sentido, teniendo en cuenta que el texto narrativo predomina en las aulas de clase, prácticamente desde preescolar hasta la media, la persistencia de un modelo repetitivo de lectura obstaculiza el avance en cuanto a comprensión lectora se refiere y hace que romper los esquemas mentales ya preestablecidos genere mayores dificultades.

Sin embargo, puede afirmarse que, después de implementada la Sd, al evaluar nuevamente a los estudiantes y comparar los resultados obtenidos en las dos pruebas (*Pre-Test* y *Pos-Test*), existen cambios significativos en tres de las cuatro dimensiones abordadas en la investigación. Esto a su vez da a entender que al implementar estrategias didácticas secuenciadas y planeadas en las diferentes sesiones relacionadas con los indicadores de cada dimensión, los estudiantes adquieren un mayor conocimiento, apropiación y destrezas para su identificación.

De igual forma, es oportuno plantear que los resultados de la evaluación final (*Pos-Test*) revelan que la implementación de una Sd es una valiosa estrategia, que como lo plantea Camps (1995), puede incidir significativamente en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

Por otro lado, se concluye que las actividades desarrolladas para conocer e interactuar con los elementos que contienen los textos narrativos (la situación de enunciación, el narrador, los personajes, el tiempo, el espacio y la estructura ternaria), aportaron de manera significativa para elevar el nivel cognitivo de las estudiantes; mejorando su comprensión lectora. En otras palabras, el texto narrativo que se caracteriza por estar presente a lo largo de la existencia humana, brindó la oportunidad de articular en el aula acciones para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Así que trabajar con textos narrativos, permitió a los niños no sólo desarrollar el

gusto por la lectura, sino, también crear en ellos una capacidad de comunicación que les permitiera transmitir ideas y pensamientos, relacionando la fantasía con la realidad, ya que “contar historias” según Thon (1995) casi que podría decirse trasciende la naturaleza humana, además de propiciar el desarrollo de la creatividad, lo cual, permite a los estudiantes innovar y transformar algunos textos de manera organizada y coherente, propiciando el perfeccionamiento de habilidades de pensamiento que influyen positivamente en su rendimiento académico.

Cabe resaltar, que la decisión de elegir el cuento policíaco fue acertada, ya que es un texto narrativo que de acuerdo a Borges (1998), tiene más trabajo intelectual que cualquier otro texto y la capacidad de atraer el interés de los niños y niñas, facilitando el fortalecimiento de su comprensión, debido a su estructura, sus características, su facilidad para la comprensión, forma como se describe el contexto, familiaridad con el entorno social, suspenso y la curiosidad que atrapan al lector desde el principio.

De este modo, el cuento policíaco se encuentra constituido de forma tal que se puede llegar a una conclusión a partir de sucesos lógicos precisos; por eso el lector es una pieza clave en esta "maquinaria", porque gracias a su complicidad la historia avanza hacia su desenlace.

Es un género favorable para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que el relato policial según Alfonso Reyes (1945), es como con un caso de ajedrez, que obliga al lector a utilizar diversas estrategias, metodologías y habilidades del pensamiento como: el razonamiento, la deducción y la formulación de hipótesis, para descifrar el enigma a partir de indicios, pistas y huellas.

No obstante, pese a que los hallazgos demuestran un mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos, el *Post-Test* señala, que aún persisten dificultades en la identificación de algunas dimensiones, sobre todo, en lo que tiene que ver con el indicador *marcas textuales*, de la dimensión *plano de la narración* y los indicadores *inicio, final y fuerzas de transformación* de la

dimensión *plano del relato*. Lo anterior significa, que a los estudiantes aún les cuesta reconocer, aspectos muy importantes de este tipo de texto. Se concluye que es un trabajo que requiere de más profundización por parte de las docentes con el fin de hacer posible su apropiación.

Ahora bien, es importante resaltar que los resultados obtenidos en el *Post-Test* de los estudiantes del grupo 1 son muy similares a los desempeños obtenidos por los estudiantes del grupo 2, esto indica que, con el desarrollo e implementación de la Sd como estrategia de aula, se puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza de, tanto en primaria como en secundaria, y por ende a optimizar la calidad de la educación.

Por consiguiente, la fortaleza de este proyecto, radica en su innovación, tanto para los estudiantes como para las maestras investigadoras. Para ellos ya que les ayudó a fortalecer sus niveles de comprensión lectora y los estimuló a participar activamente en la construcción de su propio conocimiento; además de ayudarlos a entender que más que cumplir con una responsabilidad académica, los estudiantes pueden trascender hacia el cultivo del gusto por la lectura y el desarrollo de un pensamiento más crítico que les permite enfrentar las exigencias que la modernidad trae consigo. Para las maestras porque propició un cambio de actitud y una reflexión sobre su quehacer pedagógico, incentivándoles a aplicar metodologías activas en aras de formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a los diferentes textos que demanda el mundo actual.

Finalmente, en concordancia con lo planteado por Camps (2003), se concluye, que la orientación del trabajo en el aula a través de secuencias didácticas fue una alternativa de intervención pertinente que facilitó a las docentes investigadoras la posibilidad de dejar de lado las prácticas tradicionales de enseñanza y flexibilizar el proceso al poder modificar, incluir o mejorar actividades planeadas. Constantemente preocupa el hecho de caer nuevamente en la utilización de metodologías tradicionales y por tal razón se buscaron estrategias innovadoras que

permitieran desarrollar las sesiones de una manera más llamativa y así, alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el trabajo. Este dispositivo didáctico permitió un aprendizaje más significativo en los estudiantes, debido a que se pudo llevar un control del proceso a través de la utilización del diario de campo, lo que contribuyó al conocimiento de debilidades y reconocimiento de fortalezas, prácticamente se pudo evidenciar de manera positiva el aprendizaje de los educandos.

Por último y es preponderante decirlo, que la práctica reflexiva influyó poderosamente en cada una de las maestras investigadoras, hasta el punto de que hoy por hoy, no se conciben igual, con una mirada diferente de niños y niñas, como esos seres que, aunque pequeños tienen muchos vacíos, necesidades, carencias afectivas y enseñanzas para aportarnos; ya no se comparte la idea de que solo son la razón de ser como docentes. Es necesario, replantearse, arriesgarse, actualizarse y tomar iniciativas, puesto que el cambio favorecerá a educandos, educadores y al sistema educativo colombiano en general.

6. Recomendaciones

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

Se propone que desde el sector educativo se continúe con investigaciones que a partir de la didáctica del lenguaje expliquen, comprendan y transformen la manera en cómo los estudiantes aprenden sobre los diferentes tipos de textos, ya que aún se evidencia en las aulas de clase la permanencia de prácticas de enseñanza que no favorecen el desarrollo de competencias lectoras.

Se sugiere, incluir textos narrativos a lo largo de todo el proceso de formación, puesto que este tipo de texto posee muchos aspectos que facilitan el desarrollo de las competencias de comprensión lectora en los estudiantes. Entre estos, se sugiere el uso de cuentos policíacos, ya que a través de la intriga y el misterio que los caracteriza se despierta en los estudiantes el interés por la lectura, teniendo como propósito convertirla en un hábito.

Se destaca la relevancia del papel del docente como investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se recomienda a los maestros convertir su quehacer pedagógico en un proceso de investigación constante, de tal manera que, por medio de la realización de secuencias didácticas, se puedan alcanzar aprendizajes significativos. Además, dichos dispositivos deben ser transversalizados en todas las áreas del conocimiento, esto implica cambiar las concepciones de cómo se enseña y cómo se aprende.

Siendo la comprensión lectora una competencia básica para un buen desempeño en cualquier área del conocimiento y una fuente de transformación personal y social, se recomienda a las Instituciones intervenidas que desde la primera infancia se haga énfasis en la enseñanza de

la lectura comprensiva, pero no sólo en el proceso de decodificación como tradicionalmente se lleva a cabo en la escuela, sino desde perspectivas como el enfoque comunicativo del lenguaje.

Así mismo, se recomienda continuar el trabajo minucioso sobre los elementos del plano del relato (modos de contar) que fueron dos de los aspectos donde se manifestaron las mayores dificultades, para lo cual se requiere una importante apropiación por parte de los maestros, en cuanto a la teoría literaria se refiere, con el fin de hacer transposiciones didácticas que realmente lleguen a ser suficientemente potentes en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Con respecto a los instrumentos empleados en esta investigación, es necesario resaltar la importancia del diario de campo como herramienta para evidenciar las transformaciones de las docentes en cuanto a las prácticas pedagógicas y se recomienda seguir apoyándose en este tipo de instrumentos para que el cambio sea permanente.

Finalmente, se espera que este trabajo de investigación resulte un ejemplo de reflexión sistemática de las prácticas de enseñanza, encaminada a la proyección de un espacio escolar en torno a la comprensión de textos para la vida.

Bibliografía

- Adam, J.M (1985). “*Quels types de textes?*”, *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Octaedro.
- Baena, L. A. (1989). Estructura funcionamiento y función. *Revista Lenguaje*, 17. Univalle: Cali.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid. Ediciones Cátedra S.A., 3ª edición.
- Borges J.L. (1998). *Borges y la subversión del modelo policial*.
- Bruner, J. (1.997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Caballero, J.A, (2008) *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar*. La Habana. Editorial universitaria, 1ª edición
- Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia. Universidad del Quindío. (2ª Ed.).
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua. La emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62 – 63, 209-217. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48438>
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Chomsky, N. (1973). *Lenguaje and cognition*. Nueva York: McGraw-Hill (Traducción de Olgierd Wojtasiewicz)

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

Collins, A. y Smith, E. (1980). *Teaching the process of Reading comprehension*. Technical Repon n0 182. Urbana, Illianois. Center for study of Reading.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Ley general de educación, ley 115.

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

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

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

Downie, N., y Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Haría

Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación. *Siglo XXI editores*

Ferreiro, E. (2011). *La lectura en la era "pre-digital"*. Recuperado de <https://goo.gl/E1ACa7>

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*.

México: Fondo de Cultura Económica.

Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Catedra

Guerra D. M. y Pinzón L. A. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución*

educativa leocadio salazar y la fundación liceo inglés. Tesis Magistral. Pereira:

Universidad Tecnológica de Pereira

Gremias, A.J. y Courtes, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*.

Madrid: Gredos

Hernandez, S. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico. 5a Edición

Hymes, D. (1969). *Competence and performance in linguistic theory Acquisition of*

languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Hopkins, K., Hopkins, B. R., y Glass, G. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice Hall.

Iborra, M.A.C. (1995). *El llenguatge: edició crítica I estudi lingüístic*. Ayuntamiento de Elche.

(Texto por membresía a escritos del autor)

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

Jolibert, J. y grupo de docentes de ECOUEN. (2002). *Formar niños lectores de textos*.

(8ª Ed.). Santiago de Chile.

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

Aires. Manantial.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. *Red de*

Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 15, (3).

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40515311.pdf>

Madero & Suárez, I. P. (2011), *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación*. Guadalajara.

ITESO

Martínez, M. C. (comp.). (1997). *Los procesos de Lectura y la escritura*. Editorial Universidad del Valle, Cali

Marchant, T., Lucchini, G y Cuadrado, B. (2007). *¿Por qué leer bien es importante?* *Asociación del dominio lector con otros aprendizajes*. Psykhe (Santiago), 16 (2), 3-16 (p.8)

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

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

CERLALC. Recuperado de:

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

Pérez, M y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.

Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender. Bogotá. Editorial Kimpres. Secretaría de Educación Distrital.

Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Colofon.

Piaget, J. (2007). *Pensamiento emocional – La Inteligencia*. Barcelona

Reyes, A. (1945). *La novela policial*. Madrid. Revista Iberoamericana. 28ª Edición.

Rosso, E. (2013). *Para una historia de las lecturas del relato policial en America latina*. Buenos Aires. Editorial El séptimo circulo.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Teberosky, A. (1989). Nuevas investigaciones sobre adquisiciones sobre la lengua escrita. En:
Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura. [online] La Plata: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Thon, S (1995). *El texto narrativo como discurso social: una perspectiva histórica*. AIH. Centro Virtual Cervantes, 287-292. (p.289)
- Todorov, T. (1971). *Lectura y significación*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Tobón de Castro. (2001). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional
- Vallejos, M. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar*. Lima
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y Contexto*. Madrid: Editorial Ediciones Catedra S.A.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona:Ed. Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Anexos

Anexo1. Pre-test

Después de leer el siguiente texto, responde las preguntas en el cuadro de respuestas que aparece al final.

EL MISTERIOSO LADRÓN DE LADRONES

Caco Malako era ladrón de profesión. Robaba casi cualquier cosa, pero era tan habilidoso, que nunca lo habían pillado. Así que hacía una vida completamente normal, y pasaba por ser un respetable comerciante. Robara poco o robara mucho, Caco nunca se había preocupado demasiado por sus víctimas; pero todo eso cambió la noche que robaron en su casa.

Era lo último que habría esperado, pero cuando no encontró muchas de sus cosas, y vio todo revuelto, se puso verdaderamente furioso, y corrió todo indignado a contárselo a la policía. Y eso que era tan ladrón, que al entrar en la comisaría sintió una alergia tremenda, y picores por todo el cuerpo.

¡Ay! ¡Menuda rabia daba sentirse robado siendo él mismo el verdadero ladrón del barrio! Caco comenzó a sospechar de todo y de todos. ¿Sería Don Tomás, el panadero? ¿Cómo podría haberse enterado de que Caco le quitaba dos pasteles todos los domingos? ¿Y si fuera Doña Emilia, que había descubierto que llevaba años robándole las flores de su ventana y

ahora había decidido vengarse de Caco? Y así con todo el mundo, hasta tal punto que Caco veía un ladrón detrás de cada sonrisa y cada saludo.

Tras unos cuantos días en que apenas pudo dormir de tanta rabia, Caco comenzó a tranquilizarse y olvidar lo sucedido. Pero su calma no duró nada: la noche siguiente, volvieron a robarle mientras dormía.

Rojo de ira, volvió a hablar con la policía, y viendo su insistencia en atrapar al culpable, le propusieron instalar una cámara en su casa para pillar al ladrón con las manos en la masa. Era una cámara modernísima que aún estaba en pruebas, capaz de activarse con los ruidos del ladrón, y seguirlo hasta su guarida.

Pasaron unas cuantas noches antes de que el ladrón volviera a actuar. Pero una mañana muy temprano el inspector llamó a Caco entusiasmado:

-¡Venga corriendo a ver la cinta, señor Caco! ¡Hemos pillado al ladrón!

Caco saltó de la cama y salió volando hacia la comisaría. Nada más entrar, diez policías se le echaron encima y le pusieron las esposas, mientras el resto no paraba de reír alrededor de un televisor. En la imagen podía verse claramente a Caco Malako sonámbulo, robándose a sí mismo, y ocultando todas sus cosas en el mismo escondite en que había guardado cuanto había robado a sus demás vecinos durante años... casi tantos, como los que le tocaría pasar en la cárcel.

Pedro Pablo

Sacristán

A continuación, encontrarás una pregunta con tres opciones de respuesta, de las cuales sólo puedes marcar una respuesta (recuerda utilizar el cuadro de respuestas)

1. El tema del cuento es:

- A. El robo**
- B. La honestidad**
- C. La amistad**

2. El autor del cuento es:

- A. El panadero**
- B. Caco Malako**
- C. Pedro Pablo Sacristán**

3. La intención del cuento anterior es que el lector aprenda a:

- A. Describir un personaje**
- B. Narrar una historia**
- C. Aplicar un mensaje**

4. Según el texto quien cuenta la historia es:

- A. una persona que conoce a Caco Malako**
- B. un escritor de cuentos infantiles**
- C. una persona que participa en la historia**

5. La historia es contada por:

- A. una persona que vive la historia**
- B. una persona que observa la historia**
- C. una persona que sabe la historia**

6. La expresión ¡Ay! ¡Menuda rabia daba sentirse robado siendo él mismo el verdadero ladrón del barrio! La expresión que aparece en el párrafo tres, es exclamada por:

- A. la persona que escribe la historia
- B. la persona que actúa en la historia
- C. la persona que cuenta la historia

7. El tema del cuento se presenta cuando:

- A. Caco Malako es cogido preso
- B. Caco Malako es robado
- C. Caco Malako roba a los demás

8. Al sentirse robado Caco Malako se puso:

- A. verdaderamente furioso
- B. bastante preocupado
- C. muy alegre

9. Caco Malako, parecía ser un:

- A. respetado comerciante
- B. un policía de profesión
- C. un panadero reconocido

10. cuando es descubierto como el verdadero ladrón, Caco se convierte en:

- A. un hombre honrado
- B. el hazmerreír de todos
- C. una persona arrepentida

11. En el párrafo final, se deduce que Caco Malako

- A. Se robó a sí mismo por qué era:
- B. Ladrón y sonámbulo
- C. sonámbulo y Comerciante

C. comerciante y ladrón

12. Por la manera como se presentan los hechos,

se puede deducir que la historia transcurre

en un período de tiempo de:

A. una noche

B. Un día

C. una semana

Anexo 2. Secuencia Didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Paula Cristina Gallego Acevedo
Diana Lorena Pérez Alzate
- **Grupo o grupos:** Quinto y Sexto
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Julio a agosto de 2016

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>Tarea integradora: TODO UN MISTERIO POR RESOLVER “UNA BÚSQUEDA POR LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS POLICÍACOS”</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</p> <p>1. OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA SECUENCIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar los niveles de comprensión lectora a través del cuento policíaco. <p>2. OBJETIVOS RELATIVOS A LA COMPRENSIÓN TEXTUAL ANTES DE LA COMPRENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar lecturas cortas que permitan evidenciar las posibles dificultades en la comprensión lectora. <p>DURANTE LA COMPRENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar estrategias didácticas creativas y pertinentes, que permitan mejorar niveles de comprensión lectora a través del cuento policíaco. <p>DESPUÉS DE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Correcciones. ✓ Lecturas: silenciosa, en voz alta, ante el grupo. ✓ Críticas constructivas sobre el trabajo realizado. <p>3. OBJETIVOS RELATIVOS AL TEXTO NARRATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferenciar los tipos de textos. ✓ Reconocer un texto narrativo. ✓ Identificar un cuento policíaco. ✓ Descubrir las características del cuento policíaco.

<p>4. OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer la estructura y las características del cuento policíaco. ✓ Leer y comprender obras literarias de diversos géneros.
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto narrativo y sus características. ✓ Estructura de un cuento policíaco. ✓ Las marcas textuales y su función en los textos. ✓ El narrador, funciones y clases. ✓ Personajes, tiempo y espacio en un cuento. Contenidos procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consulta y selección de información relevante y pertinente. ✓ Socialización de contenidos previos. ✓ Aclaración de dudas e interrogantes. ✓ Lectura entre pares. ✓ Lectura en voz alta de cuentos policíacos cortos. Contenidos actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valora y respeta las lecturas que hacen los demás. ✓ Evalúa la opinión de los demás en relación con algunos valores sociales. ✓ Valora y respeta las producciones propias y ajenas. ✓ Se integra y participa en grupos de trabajo.
<p>SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo individual, en pares y en grupos. ✓ Proyección de videos. ✓ Desarrollo de talleres. ✓ Decoración del salón con elementos propios del cuento policíaco. ✓ Lecturas y análisis de textos. ✓ Realización de juegos y dinámicas. ✓ Lluvia de ideas. ✓ Conversatorios.
<p>SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA</p> <p>Objetivo: Despertar en los estudiantes el interés por el cuento policíaco. Presentar la secuencia didáctica. Establecer el contrato didáctico.</p> <p>PRIMER MOMENTO: Con antelación se decora el salón con elementos alusivos a detectives, tales como:</p>

lupas, personajes con vestuario de capa y boina, signos de preguntas, huellas etc. Creando de esta manera un ambiente adecuado y propicio que despierte el interés hacia la implementación de la secuencia didáctica. Dicha decoración inicia con huellas y lupas desde la entrada del plantel educativo, hasta los salones de los grupos elegidos para aplicarla.

Se dará un espacio para que los estudiantes, observen, comenten y manifiesten sus inquietudes e hipótesis sobre lo que puede estar pasando en el salón. Después la docente realizará la lectura del cuento utilizado en el pre test “El misterioso ladrón de ladrones”, el cual se comentará a partir de preguntas como:

¿Qué sucedió en este cuento?

¿Quién era el misterioso ladrón de ladrones?

¿Quién descubre al verdadero ladrón ¿?

¿Qué mensaje deja la historia?

A continuación, se les hace entrega de un cuestionario con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué relación tiene la decoración del salón con el cuento ‘El misterioso ladrón de ladrones’?
- ¿Para qué se podría utilizar una lupa, en el cuento anterior?
2. ¿Qué elementos del salón, se podrían utilizar para descubrir al ladrón del cuento?
3. Si Caco Malako entrara al aula de clase, ¿qué se podría robar?
4. ¿Qué parte del salón, podría ser el escondite ideal, para que el protagonista del cuento, escondiera lo que se robó?

SEGUNDO MOMENTO:

‘PACTOS NEGOCIABLES’

Se inicia la sesión saludando, con la canción “hay que saludar”. Posteriormente el grupo se divide en siete equipos de trabajo de cuatro estudiantes. Cada equipo debe sacar de una bolsa, un pin-pon que trae escrito, una estrategia como: una copla, mimos, canción, refrán, noticia, dibujo, adivinanza, con la cual los estudiantes, deben plantear su propuesta de pacto de convivencia, de igual manera demostrar su interés sobre el trabajo a realizar y compromiso por aprender.

Se tomarán apuntes en el tablero sobre la norma concertada y el compromiso de aprendizaje con la ejecución de la secuencia didáctica. A cada equipo se le entregará un octavo de cartulina y marcadores, para elaborar una mini-cartelera a manera de vagón de tren, donde consignarán dichos acuerdos; se juntan los vagones de manera que den forma al TREN DE LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE y se ubica finalmente en un lugar visible del salón de clase.

En este momento se les presenta la secuencia didáctica, explicándoles la importancia de la realización de una serie de actividades, a través de las cuales aprenderán diversos temas que les ayudarán a fortalecer su proceso de

aprendizaje.

Por iniciativa propia los estudiantes expresarán su sentir frente al desarrollo de las actividades e igualmente compartirán sus expectativas, con respecto a la continuidad de actividades.

En esta primera sesión se tendrá en cuenta una evaluación formativa y permanente, donde se evidencien los saberes previos, el trabajo colaborativo y la participación.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Objetivo:

Identificar el tema del cuento

Indicadores de desempeño:

- Identifica el tema del cuento

Inicialmente, recordaremos el tren de la convivencia y el aprendizaje, además de las expectativas frente al tema. Después por equipos conformados por enumeración de uno a cuatro, deben salir por la sede y buscar los tesoros escondidos (dulces envueltos en un tipo de texto)

Texto narrativo: “Y quién es el asesino?”

Texto instructivo: “reglamento del uso adecuado de las piscinas”

Texto argumentativo: “El abuso de los video juegos” o “El peligro de las redes sociales”

Texto descriptivo: “La historia de mis cicatrices”

Cada grupo realizará la lectura del texto encontrado, el cual socializará comentando de qué se trata, luego se les entregará una rejilla para que allí consignen las características de cada texto. Después un representante de cada grupo leerá la rejilla y entre todo el grupo se descubrirán las diferencias entre cada texto y los temas tratados en cada uno.

REJILLA PARA LA EVALUA R TEXTOS	Colu mna1	Colu mna2	Colu mna3	Colu mna4	Colu mna5
TEXTO	QUIE N ESC RIBE	A QUIE N LE ESC RIBE	CUA L ES SU PRO PÓSI TO	CON TENI DO	TIPO DE TEX TO
TÍTULO 1					
TITULO 2					
TITULO 3					

TITULO 4					
----------	--	--	--	--	--

Se pegará en el tablero en papel bond, la misma rejilla con un cuadro adicional que dirá tipo de texto para que a medida que los grupos socialicen, se complete ésta y se deduzca el tipo de texto.

Se entrega una fotocopia para ser leída de manera individual y silenciosa donde encontrarán ejemplos de los diferentes tipos de textos. El cuento ‘El misterioso ladrón de ladrones’, la receta ‘ensalada de frutas’, el texto ‘el nacimiento de los elefantes’ y ‘la historia de mis cicatrices’. (Narrativo, instructivo, argumentativo y descriptivo), deben clasificarlos según el tipo de texto y el tema.

A partir de lo anterior, los estudiantes podrán contrastar las diferencias existentes entre los diferentes tipos de texto. Así se llegará a inferir que los temas de un texto son distintos y por tanto resulta un aspecto importante a la hora de comprender lo que se lee. De igual manera, que dependiendo de la forma en que se aborda cada tema se configura un tipo de texto particular.

Actividad de evaluación:

Con el fin de evaluar la sesión, los estudiantes responderán las siguientes preguntas de manera oral y se concluirá de forma colectiva los alcances de la sesión.

¿Qué hemos aprendido?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Se cumplió el objetivo de la sesión?

SESIÓN No 3

Objetivo:

Identificar quién escribe el cuento

Indicadores de desempeño:

- ✓ Identifica quién escribe el cuento

A cada estudiante se le entregará una parte del cuento ‘Escapando de un secreto’ del escritor Pedro Pablo Sacristán, el cual deben armar pues se entregará recortado por párrafos y en desorden, después de armarlo en su orden, se lee y se pega en cartulina luego se les pide que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el título del cuento?
- ¿Se relaciona este título con la historia? ¿Por qué?
- ¿En qué se parecen el cuento anterior ‘El misterioso ladrón de ladrones’ y este ‘Escapando de un secreto’?
- ¿Tiene el nombre de la persona que lo escribió?
- ¿Quién escribió cada cuento?
- ¿Cómo se les llama a las personas que escriben cuentos?
- ¿Solo los famosos son escritores?
- ¿Quién puede ser escritor?

Después se observará haciendo uso del video beam, imágenes del escritor Pedro Pablo Sacristán y su biografía, luego responderán:

- ¿Cuál es el nombre del escritor?
- ¿De dónde es?
- ¿Qué otra profesión tiene diferente a la de escribir?
- ¿Cuándo decide escribir cuentos infantiles?
- ¿Qué clase de cuentos escribe?

Se observará un video de una entrevista que se le hizo al escritor, cuando visitaba una institución colombiana que lleva su mismo nombre. Después de comentar la historia del autor, responderán el siguiente cuestionario que al mismo tiempo servirá de evaluación de la sesión

- ¿Quién es Pedro Pablo Sacristán?
- ¿Qué cuentos ha escrito?
- ¿En qué se parecen los personajes de los cuentos leídos?
- ¿Qué se repite en sus cuentos?

Por medio de las respuestas de los estudiantes, aclara que no sólo son escritores esos famosos que dedican su vida a dicha labor, sino que cada vez que nosotros o ellos mismos asumen el rol de escribir, se convierten en escritores.

SESIÓN No. 4

Objetivo:

- ✓ Reconocer el propósito del cuento.

Indicador de desempeño:

- ✓ Reconoce cuál es el propósito del cuento.

Se inicia la sesión haciendo un recuento de lo visto en la anterior, cuando se evidenció la importancia de un escritor y cómo se evidencia en el texto. Es así como se les pide observar y leer en el computador (sala de sistema en red), otros cuentos del mismo autor cuento apólogo 'El palacio de la mentira', ciencia ficción 'El monstruo escondido en el armario', maravilloso 'La princesa de fuego', policial, 'El misterio de la moneda desaparecida', realista 'La estrella pequeña', de terror, 'El miedo es blandito y suave'.

Después de observar y leer cada cuento, escribir en un cuadro dibujado en el tablero, las características que se destacan en cada uno, hasta llegar a deducir el tipo de cuento.

Hacer énfasis en el policíaco, contestando el siguiente cuestionario para llevar a los niños y niñas a descubrir el enigma que encierra el cuento policíaco.

Cuestionario

- ¿Cuál es el misterio que hay que resolver en el cuento?
- ¿Quiénes eran los mejores detectives en el bosque?
- ¿Qué características tienen los detectives?
- ¿Qué elementos utilizan los detectives para resolver sus casos?
- ¿Cuál es la función de un detective?

Las características se escribirán en varias lupas de cartulina que se pegarán en la parte baja del tablero, después de llevarlos a reducirlos así:

Personajes: Detective, policías, inspectora, asesino.

Estructura: tiempo, enigma.

Ambiente: calles cerradas, cuartos oscuros.

Trama: suspenso.

Después se leerá en grupo lo escrito en las lupas para confirmar cual fue la intención que tuvo el escritor con la construcción de cada cuento, en especial identificando que al ser narrativos comparten la misma intención de contar, pero en cada uno al tener unas características distintas, el propósito puede variar en su especificidad.

La sesión termina diciéndoles a los estudiantes que consignen en sus cuadernos las características del cuento policíaco y a partir de estas construyan una definición del mismo además se les pide que traigan cuentos policíacos.

Como evaluación se socializan las definiciones construidas y se construirá una colectiva sobre que es el cuento policíaco y sus características.

SESIÓN No. 5

Objetivo:

- ✓ Identificar el narrador.

Indicador de desempeño:

- ✓ Identifica el tipo de narrador

Se inicia haciendo la lectura de las definiciones construidas sobre cuento policíaco, después se socializan los cuentos traídos a clase, recalcando la importancia de mencionar al autor y lo que se conozca de éste.

Se invitará a los estudiantes a escuchar por medio del interlocutor de la escuela, (sólo en el grado focalizado), el cuento ‘El misterioso ladrón de ladrones’ del escritor Pedro Pablo

Sacristán, el cual será leído por el coordinador de la sede, después se comentará el cuento por medio de preguntas que se sacarán de una bolsa:

1. ¿Cuál era el tema del cuento?
2. ¿Qué personajes encontramos en él?
3. ¿Dónde sucede la historia?
4. ¿Qué frases se destacan por su entonación?
¿Quién narra la historia?
5. ¿Dónde está el narrador?

Después entrará al salón una docente invitada, quien leerá el mismo cuento, pero con una adaptación como personaje presente, para diferenciar que puede haber un narrador observador y luego los estudiantes responderán:

1. ¿Es el mismo relato?
2. ¿Tiene los mismos personajes?
3. ¿Quién la contó?
4. ¿Dónde estaba el narrador cuando sucedió el hecho?
5. ¿Cuáles son las diferencias entre la primera narración y la segunda?

Por último, la docente narra en primera persona el cuento y también se responderá

1. ¿Es el mismo cuento?
2. ¿Hay algún personaje nuevo?
3. ¿Quién relata ahora la historia?
4. ¿Dónde está el narrador de la historia?
5. ¿Cuál es la diferencia entre cada narración?

Socializar en grupo las respuestas, consignando en un cuadro expuesto en una cartelera, el cual estará dividido en tres partes, donde escribirán las diferencias entre cada narrador, para llevarlos a definir los nombres de estos tipos de narradores.

Para evaluar la sesión, se hará entrega de una fotocopia con fragmentos de diferentes cuentos, para que al leerlos escriban debajo de cada uno que tipo de narrador tiene, socializar en grupo hasta que se lleve a identificarlos de manera clara.

SESIÓN No 6

Objetivo: Identificar la voz del narrador a través de las marcas textuales

Indicador: Identifica la voz del narrador a través de las marcas textuales

Retomar la fotocopia de la clase anterior, y subrayar con color rojo la parte en el fragmento donde interviene el narrador, socializar. Luego en la misma subrayar con un color distinto, cada vez que un personaje habla y encerrar con lápiz los signos que indican que éste habló o pensó. Después se analizará en grupo la función que cumplen los guiones y se les llevará a responder:

- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿La historia la cuenta un personaje?
- ¿Por qué?

Se realizará la lectura nuevamente del cuento “El misterioso ladrón de ladrones”, en grupo, donde los estudiantes leen por turnos solo las intervenciones del narrador y de los personajes, esto con el fin de identificar la diversidad de voces que aparecen en el relato, para lo cual deberán tratar de imitar como hablarían éstos, luego responderán:

- ¿Qué información brinda el narrador?
- ¿Qué información brindan los personajes?
- ¿Cuáles son las marcas textuales que evidencia las funciones del narrador?
- ¿Cuáles son las marcas textuales que evidencia las funciones de los personajes?
- ¿Qué expresiones claves se encuentran? Ejemplo: dijo, expresó, pensó

En un cuadro comparativo, se realizará la diferencia entre el narrador y los personajes del cuento, junto con las marcas textuales que se utilizan en cada uno. Para ello se hace una revisión con los estudiantes de las implicaciones de la conjugación de los verbos en primera o tercera persona, pues esta es una marca textual que permite la identificación del tipo de narrador y en qué momento habla o cede la voz.

A manera de evaluación, se leerá todos los verbos encontrados en el texto, los cuales se escribirán en el tablero y en grupo se les escribirá al frente la conjugación a la que pertenece, además se relacionará con lo que manifiesta tanto el narrador como los personajes.

OBJETIVO: Reconocer la estructura del cuento y Reconocer las fuerzas de transformación de la historia

INDICADOR: Reconoce la estructura del cuento y Reconoce las fuerzas de transformación de la historia

Se expondrá el cuadro comparativo de la clase anterior y se recordará el narrador, los personajes y se retomará el cuento trabajado “El misterioso ladrón de ladrones”. A continuación se le entregará a cada estudiante la fotocopia de este para colorear de amarillo el estado de equilibrio (donde se describen los personajes, el lugar); de color azul claro el suceso perturbador (donde se empieza a reflejar un conflicto); de color azul oscuro la dinámica de acción (que desencadena el conflicto); de color azul aguamarina la fuerza de transformación (donde se resalte las situaciones que hicieron que los personajes cambiarán de su estado inicial) y de color naranja el estado final (como quedaron los personajes al final), esta actividad se guiará de manera que se lleve a encontrar esta estructura quinaria paso a paso.

En grupo y en su cuaderno de apuntes deben responder:

¿Cómo inicia el cuento?

¿Cómo son los personajes al inicio?

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

¿Cuál es la intención tiene el protagonista?

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

Un representante de cada grupo leerá las respuestas, para evaluar la sesión, después se les entregará por grupos un cuento de los trabajados del escritor Pedro Pablo Sacristán, el cual deben leer y socializar:

1. La característica que define el Estado inicial
2. Un fenómeno que cambia, transforma, altera, el estado inicial.
3. La consecuencia o el resultado en que queda el personaje principal.
4. La fuerza de reacción del personaje
5. Como se define la historia y como queda el personaje en relación al estado inicial que dio lugar a los sucesos.

Teniendo los dos cuestionarios, se buscarán las diferencias y semejanzas entre estos, para

llevarlos a descubrir que un habla de la estructura ternario y la otra de la estructura quitaría y se llevará a nombrarlos:

- Estado inicial
- Fuerza de transformación
- Estado resultante
- Fuerza de reacción
- Estado final

Para la evaluación en los mismos grupos de trabajo, realizar una representación del episodio donde ocurre una transformación; identificando el fenómeno que lo produce y la transformación que produce en el personaje y presentarlo frente a sus compañeras.

En el grupo general hacer un listado de los personajes en el tablero, allí escribir las palabras inicio y final, donde entre todos y a manera de reflexión dirán cómo y por qué logran llegar a este estado, se escribirá como era el personaje al inicio de la historia y como quedó al final, para concluir el estado final de esta.

SESIÓN No 8

OBJETIVO: Reconocer las características psicológicas de los personajes

INDICADOR: Reconoce las características psicológicas de los personajes

Se leerá en voz alta la definición construida sobre fuerzas de transformación, realizada en la clase anterior, después algunos estudiantes en forma voluntaria saldrán al tablero a escribir los personajes del cuento “El misterioso ladrón de ladrones” para realizar una descripción de cada uno: aspectos físicos, comportamiento, actitud etc. Estas se escribirán al frente de cada personaje.

Luego con material reciclable (pedido con anterioridad) deben elaborar títeres que representen dichos personajes, pero teniendo en cuenta que sus rostros deben transmitir los diferentes estados de ánimo como: sorprendido, enojado, asustado, furioso y triste. De esta manera varios estudiantes tendrán el mismo personaje con diversas características psicológicas.

Al construir su personaje deben representarlo con el títere, imitando su voz y diciendo sus parlamentos. Finalmente realizarán la representación del cuento y cada estudiante aparecerá cuando su personaje característico lo requiera.

Como evaluación, presentarán la obra de títeres al grupo paralelo.

SESIÓN No 9

CIERRE

Se realizará un taller sobre el texto: ‘El diablo y el relojero’ donde se apliquen las temáticas trabajadas en la Secuencia Didáctica:

TALLER DE COMPRENSIÓN

1. Realiza la siguiente lectura y luego responde
2. ¿Cuál es el título del cuento?
3. ¿Cuál es el nombre del autor?
4. ¿A quién le escribe el autor?
5. ¿A qué colección pertenece?
6. ¿Qué editorial es?

2. Según la lectura anterior escribe:

Un fragmento del cuento donde se evidencie que está hablando el narrador

Un fragmento del cuento donde se evidencie que está hablando el personaje principal

Un fragmento del cuento donde se evidencie la voz de otro personaje

Los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando

Los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando

3. Dibuja lo que el protagonista quería hacer al principio del cuento

Dibuja lo que el protagonista termina haciendo al final del cuento

5. Responder:

- ¿Qué clase de cuento es?
- ¿Cuáles son los personajes
- ¿Dónde sucede la historia?

Se intercambian los talleres y se realizará la socialización de respuestas, al mismo tiempo que se harán las correcciones pertinentes y los afianzamientos necesarios entre todos.

FASE DE EVALUACIÓN

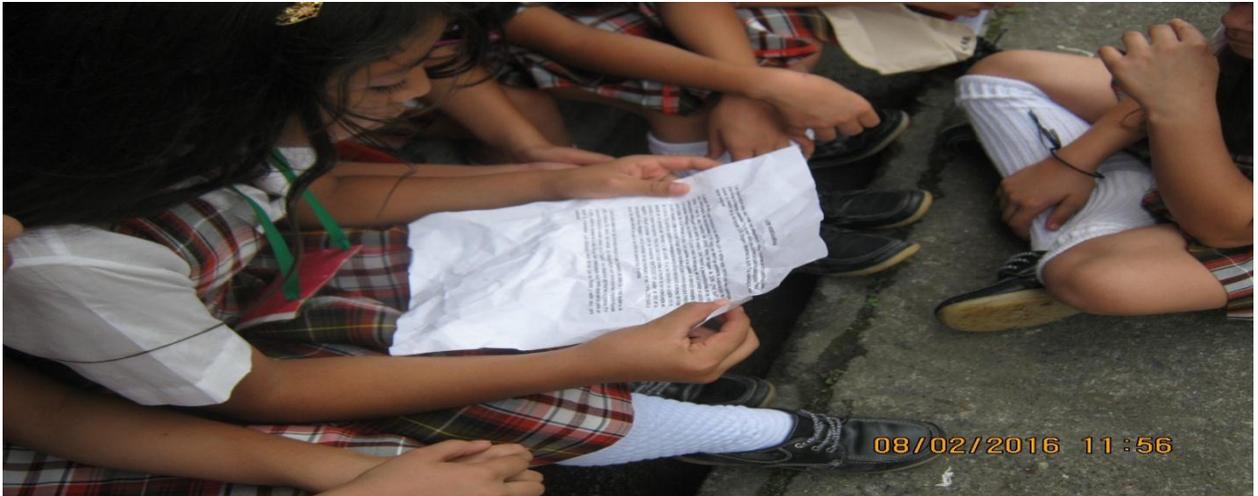
La evaluación es permanente, a través de la observación, participación en las diferentes actividades y en la solución de las evaluaciones propuestas en las sesiones.

Anexo 3. Fotos









Anexo 4. Pos-test

Después de leer el siguiente texto, responde las preguntas en el cuadro de respuestas que aparece al final.

¿QUIÉN ES EL ASESINO?

Por: AGUS

¡Última noticia!

¡Nuestra majestad, el rey Pompín de la República de Topolandia falleció esta madrugada! Ante este hecho, su fiel amigo Pascual, decidió llamar al detective Wonka, ¡famoso por resolver hasta los casos más difíciles!

Cuando llegó el detective habló con el médico, quien le dijo que se creía hasta el momento, que el rey murió debido a algún medicamento ingerido, además por la cuchillada que tenía en el pecho. Wonka comenzó las investigaciones. Notó que el primer ministro Jakson, la esposa Ana y u



s lloraban amargamente la muerte de su rey.

El detective comenzó a indagar a los testigos. Casualmente el primer ministro, la esposa del rey y el súbdito fueron las últimas personas que estuvieron con él, antes de su muerte.

Wonka interrogó al ministro Jakson, quien dio la siguiente versión de los hechos:

- “estábamos cenando con el rey y Ana, tratando asuntos de gobierno, cuando de repente, entró un súbdito al salón y nos dio una copa de vino. El rey no quería tomar, pero su esposa le insistió, porque era un vino de su nueva bodega. A las dos horas aproximadamente, el rey empezó a sentirse mal y lo llevamos a su habitación y salí a buscar un médico. Cuando el médico llegó, el rey estaba muerto, pero debajo de él había un cuchillo ensangrentado. Yo creo que el súbdito le puso algo en la bebida y en el momento en que salí del cuarto en busca del médico, lo mató “.

La próxima en declarar fue Ana, la esposa, su relato del acontecimiento fue:

- “Estábamos en el salón con mi esposo y el ministro, cuando ingresó Carl, uno de los súbditos, a ofrecernos vino. Mi esposo no quería porque ya había bebido bastante, pero el ministro insistió ya que era un vino nuevo de su bodega. Aproximadamente a la hora mi esposo se desmayó, lo llevamos a la habitación y fui a buscar un médico. Cuando llegó el médico mi esposo estaba muerto, pero al lado suyo estaba un cuchillo ensangrentado. Pienso que fue el súbdito quien mató a mi esposo”.

Wonka pensó, que la versión del súbdito era clave porque fue el, quien llevó el vino a la mesa. Entonces lo llamó a declarar y éste dijo:

- “Esa noche yo serví la mesa a los señores, antes de la cena había visto al primer ministro y a la esposa del rey discutiendo. Después de los postres, la esposa del rey me dio una botella de vino para que la sirviera, al rato se me acercó el ministro y me dijo que él se encargaría de descorcharlo. Lo extraño fue, que cuando retiré la mesa, las copas del primer ministro y de la reina estaban llenas. Una hora después la reina me pidió que llamara al médico. Cuando llegó el médico, lo acompañé a la habitación del rey, entré y el rey estaba tirado y ensangrentado. Justo en ese momento estaban el ministro y la esposa del rey.

Ellos me culparon, pero yo no fui, nunca podría haber matado a mi alteza”.

- ¿Por qué no, Carl? preguntó Wonka

-Es un secreto que no puedo revelar, pero yo quería mucho al rey.

-Sabes que ese secreto te puede llegar a salvar ¿no?

-Sí, pero le he prometido a mi madre que nunca lo diría.

El detective Wonka encendió su pipa y se sentó a reflexionar sobre las pistas que tenía:

1. El médico dijo que el rey había ingerido un potente somnífero que seguramente estaba en el vino. Hasta aquí los tres son sospechosos.
2. El cuchillo estaba impregnado de perfume, pero no era el perfume que esa noche usó la reina. Pensó que ella no había sido y que alguien quería culparla.
3. El detective se basó en los rumores que decían en el palacio de los amoríos de la reina y el primer ministro.
4. Wonka habló con el médico, éste le dijo que quien lo acompañó hasta la habitación del rey fue el súbdito. Por lo tanto, en algo habían mentido la reina y el ministro.
5. Tuvo en cuenta que la reina y el ministro culparon al súbdito
6. Ni el ministro ni la reina probaron el vino.

Wonka descubrió, que el asesino era el ministro y que la esposa del rey era su cómplice. Y creyó ciegamente en la inocencia de Carl, pero se preguntaba ¿cuál sería el secreto que éste guardaba respecto al rey?

Pasaron varias semanas, Wonka seguía intrigado con el tema, hasta que un día descubrió (pero no le pregunten cómo) que Carl era el único hijo del rey Pompín y que nunca reclamó el trono.

2. El tema del cuento es:

- A. El asesinato.**
- B. El robo.**
- C. La mentira.**

3. El autor del cuento es:

- A. El detective Wonka.
 - B. Agus.
 - C. El rey.
3. La intención del autor del cuento anterior es:
- A. Describir un personaje.
 - B. Narrar una historia.
 - C. Enseñar sobre asesinatos.
4. Según el texto es posible decir que quien cuenta la historia es:
- A. una persona que conoce lo sucedido.
 - B. un escritor de cuentos infantiles.
 - C. una persona que participa de los hechos.
5. La historia es contada por una persona que:
- A. vive la historia.
 - B. observa la historia.
 - C. sabe la historia.
6. ¡Última noticia!

¡Nuestra majestad, el rey Pompin de la República de Topolandia falleció esta madrugada! Ante este hecho, su fiel amigo Pascual, decidió llamar al detective Wonka, ¡famoso por resolver hasta los casos más difíciles! La expresión que aparece en el primer párrafo, es exclamada por:

- A. El autor.
 - B. Un personaje.
 - C. El narrador.
7. El conflicto del cuento se presenta cuando:
- A. El rey es asesinado.
 - B. Llega el detective.
 - C. Se interroga a los testigos.
8. Al sentirse culpado Carl, se puso:
- A. muy furioso.
 - B. muy triste.
 - C. muy preocupado.
9. Carl, parecía ser un criado:
- A. obediente.
 - B. mentiroso.

C. cómplice.

10. Cuando es señalado como el asesino, Carl se convierte en:

- A. un hombre agresivo.
- B. el rey de Topolandia.
- C. criado fiel más fiel.

11. En el párrafo final, se deduce que Carl ocultó su secreto, porque:

- A. quería apoderarse del trono del rey.
- B. Tenía la intención de apoderarse de la fortuna del rey.
- C. Le había prometido a su madre guardar el secreto.

12. Por la manera como se presentan los hechos, se puede deducir que la historia transcurre en un periodo de tiempo de

- A. una noche.
- B. un día.
- C. una semana.

Anexo 5

Diario de Campo (Apartado)

MOMENTO	SESIÓN	CLASE	AUTOPERCEPCION	EXPECTATIVA	RUPTURA	CONTINUIDAD	ADAPTACION	AUTOCONCEN.
P R E P A R A C I O N	1	1	Sentí gran satisfacción al verlas como miraban, comentaban y decían expresiones como: son investigadoras	Afortunadamente la expectativa se creó, pues solo era en su salón de clase.		Es muy importante conocer a las estudiantes en cuanto a gustos y preferencias, pues así se pueden planear actividades que ya se sabe les va a gustar.		
		2	Al iniciar un proceso que nunca antes había realizado, me genero temor e inseguridad, pues frecuentemente tenía que volver al escrito, para indicar lo que seguía. Mi temor fue que esto las va a distraer			La actividad se interrumpió por el timbre de formación Pero al continuarlo, sus respuestas fueron acertadas	Una buena planeación, fortalece los procesos, por lo tanto así resulten interrupciones o situaciones que lo modifiquen, el proceso puede continuar satisfactoriamente.	
		3		Al indicar la actividad a realizar, pensé que empezarían a preguntar cómo construir la copla y la adivinanza, pero no necesitaron ninguna indicación adicional				Se suele desconfiar de las capacidades de las estudiantes y en ocasiones se piensa que no podrán seguir la indicación dada.

Síntesis

Reflexionando sobre la práctica docente en la aplicación de la primera fase: Fase de preparación, se puede resaltar un agrado por las situaciones nuevas a vivir, pero a la vez un temor hacia que no resulte como se espera, pues los cambios generan inseguridad, miedo y expectativas en cuanto los resultados a obtener.

D E S A R R O L L O	1	2	Se me dificulto mucho llevarlas a que descubrieran solas los tipos de texto.	Iniciar con actividades de este tipo, siempre me han dado resultado con este grupo, por eso ya me imaginaba la respuesta		Romper paradigmas es muy difícil, después de tantos años de trabajar de una manera, aunque se planee y se concientice de hacerlo		
	3	1	Durante esta sesión, estuve intranquila				Al iniciarla me tocó interrumpir la por	Es un proceso que se

			por no poder iniciarla a las siete en punto, pues la sala de sistemas estaba ocupada y necesitaba proyectar el video. Pero yo me sentía mal por no poder hacer todo como se había planeado	positiva ante esta		de otra forma, surge y afloran las estrategias anteriores	reunión urgente de docentes	debe interiorizar. He notado que realizar las sesiones a primera hora me ha dado mejores resultados
--	--	--	---	--------------------	--	---	-----------------------------	---