

DESDE LOS RELATOS LITERARIOS, HACIA UNA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN

Lorena Bueno Restrepo

Jessica Lozano Ramírez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2017

DESDE LOS RELATOS LITERARIOS, HACIA UNA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN

Lorena Bueno Restrepo

Jessica Lozano Ramírez

Asesora

Mg. Yenny Quintero Arango

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en educación

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

A nuestras familias por su incondicional apoyo
perfectamente mantenido a través del tiempo.

Gracias totales.

Agradecimientos

A la gobernación de Risaralda y su programa de becas para docentes por sistema nacional de regalías, por brindar la oportunidad de formación académica e investigativa.

A nuestra asesora Mg. Yenny Quintero Arango por el apoyo y confianza brindada durante nuestro proceso de formación, así mismo a los docentes integrantes de la línea de investigación de lenguaje, liderado por la Mg. Luz Stella Henao García quienes con sus aportes nutrieron nuestro trabajo de investigación.

A las directivas del Instituto Agropecuario Veracruz y en especial a la coordinadora Libia Restrepo quien nos brindó los espacios en la sede la hermosa para el desarrollo de la investigación.

De igual manera a los estudiantes y padres de familia que participaron del proyecto de investigación y nos permitieron construir aprendizajes.

Finalmente agradecemos a nuestras familias quienes con su comprensión y apoyo estuvieron presentes durante todo nuestro proceso.

Resumen

La comprensión de diversos textos a lo largo de la vida escolar ha sido una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes, sobre la cual la educación nacional ha presentado preocupación. Por ello se desarrolló la presente investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, por parte de los estudiantes del grado transición del instituto Agropecuario Veracruz, sede la hermosa, de Santa Rosa de Cabal; y reflexionar también sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación. Para ello se optó por el diseño cuasi-experimental de tipo cuantitativo, pre-test pos-test.

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación se tuvieron en cuenta los aportes de diferentes autores, entre ellos Cortés y Bautista, en lo referido al género narrativo y los relatos literarios; Camps y Abril con relación a la secuencia didáctica; Vigotsky y Lerner para lo concerniente al lenguaje y la comprensión lectora; Hymes para abordar el enfoque comunicativo; y finalmente, Perranoud y Schön en lo relacionado con las prácticas reflexivas.

Para el análisis y comparación estadística de los resultados se utilizó la aplicación del estadígrafo t-student, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, al hallarse mejoras significativas en la comprensión lectora de textos narrativos de la población estudiada.

El análisis de los resultados permitió evidenciar el impacto positivo a través de la incorporación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, como estrategia para mejorar la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, secuencia didáctica, género narrativo, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

Abstract

In our school life, comprehension of different texts have been one of the greatest difficulties that students show and something which national education has been concerned about. That's why a current investigation was developed and its objective was to analyze the impact that a didactic sequence of the communicative approach had in the reading comprehension processes of narrative texts in kindergarten students in the public educational institution "Agropecuario Veracruz sede La Hermosa of Santa Rosa de Cabal" and also to reflect on the practice of language teaching starting from this implementation. For this reason, the elected design was quasi-experimental on a quantitative type, Pre-test Pos-test.

In order to develop this research proposal, many theories were taken into account by different authors, including Cortés and Bautista who refer to narrative gender and literary tales, Camps and Abril who mention all the things related to didactic sequence, Vigotsky and Lerner in regarded to language and reading comprehension, Hymes for addressed the communicative approach, and finally Perranoud and Shön who raised concern with reflective practice.

For the analysis and statistical comparison of the results, implementation of the statistician T-Student used was, which allowed to invalidate a nule hypothesis and validate the working hypothesis, when significant improvements were found in narrative reading comprehension in the studied population.

The analysis of this results made it possible to show the positive impact through the integration of didactic sequences with communicative approach as strategies to improve reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, didactic sequence, narrative gender, communicative approach,

Tabla De Contenido

1. Presentación.....	13
2. Marco Teórico.....	26
2.1 Lenguaje.....	26
2.2 Lenguaje Escrito.....	28
2.3 Modelos de Comprensión.....	30
2.3.1 La lectura como proceso cognitivo.....	31
2.3.2 La lectura como proceso psicolingüístico.....	32
2.3.2.1 Modelo de K. Goodman (1994).....	32
2.3.2.2 Modelo de F. Smith (1971).....	32
2.3.2.3 Modelo de R. Rudell y H. Singer (1970).....	33
2.3.2.3.1 El sistema lingüístico.....	33
2.3.2.3.2 El sistema afectivo.....	33
2.3.2.3.3 El sistema cognitivo.....	33
2.3.2.3.4 El sistema de feed back contextual.....	33
2.3.3 La lectura como conjunto de habilidades específicas.....	33
2.3.4 La lectura como procesamiento ascendente, descendente e interactivo.....	34
2.3.4.1 Ascendente (bottom up).....	34
2.3.4.2 Descendente:(top down).....	34
2.3.4.3 Interactivo.....	34
2.3.4.4 Constructivo – interactivo.....	34
2.3.4.5 De construcción-integración.....	35
2.4 Comprensión Lectora.....	36
2.5 Enfoque Comunicativo.....	39
2.5.1 Argumentativa.....	41
2.5.2 Interpretativa.....	41
2.5.3 Propositiva.....	41
2.6 Situación de Comunicación.....	42
2.7 Texto Narrativo.....	43
2.7.1 Plano de la narración.....	44
2.7.2 Plano del relato.....	44
2.7.3 Plano de la historia.....	45

2.7.3.1 Intencionalidad.....	45
2.7.3.2 Motivación.....	45
2.7.3.3 Competencias.....	46
2.7.3.4 Orientación.....	46
2.8 Secuencia Didáctica.....	46
2.8.1 La preparación.....	49
2.8.2 La ejecución.....	49
2.8.3 Evaluación.....	49
2.9 Práctica Reflexiva.....	50
3. Marco Metodológico.....	54
3.1 Población.....	55
3.2 Muestra.....	55
3.3 Hipótesis.....	55
3.3.1 Hipótesis de trabajo.....	55
3.3.2 Hipótesis nula.....	55
3.4 Variables.....	56
3.4.1 Variable independiente.....	56
3.4.2 Variable dependiente.....	58
3.5 Técnicas e Instrumentos.....	60
3.6 Procedimiento.....	63
4. Análisis de los Resultados.....	64
4.1 Análisis <i>T-student</i>	64
4.2 Análisis De La Comprensión Del Texto Narrativo.....	66
4.2.1 Análisis del plano de la narración.....	68
4.2.2 Análisis plano del relato.....	71
4.2.3 Análisis plano de la historia.....	75
4.2.4 Situación de comunicación.....	79
4.3 Análisis De La Práctica Pedagógica.....	82
4.3.1 Preparación.....	83
4.3.2 Desarrollo.....	83
4.3.3 Cierre.....	84
5. Conclusiones.....	86

6. Recomendaciones	90
7. Referencias.....	93
Anexos	98

Índice De Tablas

Tabla 1 Presentación de las variables	56
Tabla 2 Definición de la variable independiente.	57
Tabla 3 Definición de la variable dependiente	58
Tabla 4 Valor de las dimensiones	60
Tabla 5 Procedimiento del proyecto de investigación	63
Tabla 6 Prueba T-Student para medias de dos muestras emparejadas.....	65

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Resultados de la comprensión lectora en sus dimensiones.....	66
Ilustración 2 Resultados plano de la narración	68
Ilustración 3 Resultados plano del relato	72
Ilustración 4 Resultados plano de la historia	76
Ilustración 5 Resultados situación de comunicación	80

1. Presentación

Una de las preocupaciones presentadas y que generan discusión en el contexto de la educación, tiene que ver con las dificultades que evidencian los estudiantes para comprender diversos textos que, a diario, no sólo se leen en las escuelas sino fuera de ellas; por lo cual el valor que se le da a la lectura y a la escritura como herramientas, en la incursión a la comunidad de lectores y escritores debe ser fundamental para el desarrollo de las prácticas sociales y culturales. desde aquí, el Plan Nacional de lectura y escritura (2011) ha evidenciado la clara necesidad de que en las escuelas se cuente con proyectos pedagógicos que fortalezcan estos dos procesos, planteando de esta manera que el leer y el escribir se han convertido en requerimientos para la participación ciudadana y el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria. Por ello, es indispensable generar espacios en los cuales se haga un reconocimiento de la lectura y la escritura en el aula de clase, con el fin de formar lectores y escritores autónomos, por cuanto implican dos procesos determinantes en la construcción y desarrollo de las capacidades de participación democrática de los sujetos al interior de la vida social.

En relación con lo anterior, se hace evidente la necesidad de desarrollar investigaciones dirigidas u orientadas a fortalecer los procesos de lectura y escritura en ámbitos académicos que abarquen desde la educación inicial hasta la educación secundaria. Es por esto que la presente investigación se enmarca en el macro proyecto de investigación en didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, además, esta investigación pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, por parte de los estudiantes del grado transición del instituto Agropecuario Veracruz, sede la hermosa, de Santa Rosa de Cabal; y

reflexionar también sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Se presenta entonces la situación problemática identificada en la población objeto del presente estudio, la que motivó la realización de este trabajo de investigación en el aula, en relación con otros contextos que facilitan y orientan la investigación, como el necesario acercamiento hacia algunos antecedentes relacionados con estudios dirigidos a identificar las causas de los problemas que se presentan en los procesos de comprensión lectora ¿en estudiantes?, así como los antecedentes relacionados con el diseño e implementación de propuestas didácticas orientadas a superar estas dificultades.

A partir de dicha problemática, se plantean entonces, el objetivo general y los objetivos específicos que guían el proceso de esta investigación, y al final del capítulo se muestra el impacto de esta propuesta investigativa.

cabe entonces decir que el maestro como investigador, se le presenta un reto que demanda el diseño e implementación de nuevas y pertinentes propuestas que surjan de las necesidades contextualizadas de los estudiantes, desde la búsqueda, generación e implementación de estrategias conscientes que promuevan la educación como ejercicio principal para la construcción de la sociedad. Aquí es donde el lenguaje se ve comprendido como una de las principales estrategias para transversalizar, no sólo los ámbitos académicos sino también los sociales, siendo fundamental en el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Por lo cual se constituye en la base y el fundamento del desarrollo social y cognitivo de los sujetos (vigotsky, 1934).

El lenguaje es entonces concebido como un medio de comunicación, vinculado por excelencia en la construcción del conocimiento y al ser, el cual a través de las interacciones que

se crean entre los sujetos, permite generar actos que posibiliten hacer saber a otros los pensamientos propios (Vigotsky, 1934). Por lo tanto, la comunicación se da por medio de multi-lenguajes, por cuanto propicia la creación de situaciones para conocer el mundo, haciendo uso de procesos cognitivos con el fin de apropiarse y re significar sistemas simbólicos, los cuales a su vez son intercambiados.

La naturaleza gregaria del hombre generó en él la necesidad de comunicarse con sus pares, inicialmente de forma rudimentaria, mediante el uso de gestos y gritos indiscriminados, que al avanzar la evolución se fueron complejizando, hasta llegar a convertirse en sonidos articulados asociados a ideas y conceptos que le permitieron al hombre apalabrar el mundo y generar otros lenguajes, que le han permitido sobreponerse a las dificultades y los retos, satisfacer necesidades, transformar y complejizar las relaciones sociales además de generar conocimientos. Se evidencia entonces cómo el lenguaje es un fenómeno intrínsecamente social que acompañó y generó transformaciones biológicas, mentales y sociales de la especie humana, y avanzar hacia la creación de otros sistemas simbólicos, otros lenguajes como las artes, la música, y la poesía.

Desde sus inicios, el hombre ha visto la necesidad de entablar comunicación con el otro para dar respuesta a sus necesidades básicas; y es así como las forma de comunicación en la actualidad se han desarrollado a la par con la humanidad en la búsqueda siempre de la satisfacción de necesidades y del conocimiento, generando nuevas formas de discursos y reflexión, así mismo el lenguaje le ha brindado la posibilidad al hombre de darle sentido al mundo, permitiéndole interactuar con el otro en el intercambio constante y generando así un cambio de organizaciones (Carvajal, 2008).

En este sentido, Vigotsky (1934) plantea la necesidad de la diversidad funcional del lenguaje, al señalar la importancia del lenguaje escrito, entendido como un monólogo; es decir, ausente de interlocutor o permitiéndose tener uno figurado, con la particularidad de una motivación en donde es importante considerar con mayor rigurosidad la formalidad de la estructura del lenguaje, teniendo en cuenta su proceso de planificación, inmerso en una situación de comunicación a partir de la cual se construye significado. De esta manera, pese a que Vigotsky considera el lenguaje escrito como cognitivo y psíquico, es importante destacar que el contexto forma y conforma el sistema (Schneuwly, 1992); es decir, que posee un enfoque histórico-cultural en la cual se fundamenta Vigotsky para caracterizar su enfoque psicológico.

Es posible afirmar entonces que favorecer, fomentar, estimular, la lectura y la escritura desde las instituciones educativas, permite la generación de nuevos conocimientos y permiten la reestructuración de los mismos, haciendo énfasis en su valor social que, como lo señalan los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), tanto la lectura como la escritura permiten que los sujetos creen espacios en la vida social y cultural para la interacción con otros individuos.

En este sentido, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas educativas que se han implementado en la escuela para la enseñanza de la lectura y escritura, las cuales parecen seguir el camino tradicional, que brinda mayor valor a la adquisición del código lingüístico dejando de lado los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes y que son los verdaderos generadores de sentido por cuanto poseen mayor significado para ellos.

Desde aquí observamos los procesos de enseñanza del lenguaje escrito, y más específicamente en lo que a la lectura se refiere, pues si se tienen en cuenta los resultados que

surgen de las pruebas saber en el área de lenguaje, se podrán evidenciar las dificultades que los estudiantes tienen al tratar de comprender diferentes tipos de textos en los niveles educativos. Es así como durante los últimos cuatro años, más del 50% de los estudiantes de los grados 3° y 5° de Básica Primaria de Colombia se han ubicado en los niveles Insuficiente y Mínimo, según informe del ICFES (2014), situación que es similar a los resultados obtenidos a nivel internacional; ya que, según esta misma entidad, se encontró que los estudiantes colombianos se ubican por debajo del nivel 2 en pruebas lectoras – lo mínimo según las pruebas PISA –. Lo que significa que la mayoría de los jóvenes todavía no han adquirido las habilidades para usar la lectura como medio para la adquisición de conocimientos y al mismo tiempo como instrumento que les facilita la participación activa en la sociedad.

De igual manera, se muestra que algunos estudiantes colombianos pueden detectar, a la hora de leer, uno o más fragmentos de información dentro de un texto; reconociendo así la idea principal, comprendiendo las relaciones y construyendo significados dentro de textos que requieren inferencias simples, como también pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.

Analizando la situación anterior, se hace necesario desarrollar dichas habilidades desde los niveles iniciales de la educación, supuesto a partir del cual Bedoya y Gómez (2014), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes de grado Transición de la Institución Educativa Ciudad Armenia.

En dicha investigación se encontró que las principales falencias de los estudiantes al ingresar a la escuela se relacionaban con las dificultades al enfrentarse al texto para hacer inferencias e interpretaciones, emitir juicios de valor con sentido crítico y creativo, captar el

sentido a partir de las estructuras del texto y transferir e inferir ideas; además de escasas habilidades para interrogar, formular hipótesis y utilizar sus conocimientos previos, así como para relacionar y contrastar las ideas del texto y las de ellos mismos.

A partir de allí se llevó a cabo la propuesta de investigación en la cual se pudo evidenciar que, después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes fueron capaces de comprender e inferir ideas de manera crítica desde la lectura de un texto; lo cual permite decir que esta estrategia didáctica puede llegar a ser una herramienta que aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Por su parte, Alaís, Leguizamón y Sarmiento (2014) en su investigación muestran las deficiencias que encontraron ante las maneras de abordar la lectura en clase por parte de los maestros, en lo que se refiere al tipo de preguntas, estrategias utilizadas y recursos implementados. Allí se evidenciaron que algunos aspectos como el escaso uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la escasa práctica pedagógica en el aula frente a la comprensión lectora, el poco interés por innovar en propuestas didácticas, así como la falta de motivación a la hora de participar en la solución de dicha problemática, están estrechamente relacionados con el bajo rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes.

Por lo tanto, se hace evidente que las prácticas de enseñanza deben integrarse, en lo posible, al contexto en el que la escuela está inmersa; lo que implica pensar en la sociedad como un conjunto de posibilidades que permiten un aprendizaje, ya que desde allí los saberes tienen una relación con la vida de los estudiantes. Lo anterior debería llevar a los maestros a reflexionar acerca de la necesidad de enseñar el lenguaje escrito a partir de situaciones comunicativas reales, considerando que, como dice Lerner (2001): “el desafío es formar practicantes de lectura y escritura y ya no solo sujetos que pueden “descifrar” el sistema de escritura” (p 39).

Por lo expuesto hasta aquí, y con el convencimiento de que el fortalecimiento en las competencias en lectura y escritura de los estudiantes puede incidir en la calidad educativa, el Ministerio de Educación, junto con el Ministerio de Cultura, presentaron al país en el año 2012, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el cual tiene como objetivo que los niños y jóvenes de las escuelas de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad; que cuenten con bibliotecas escolares como verdaderos lugares de aprendizaje y disfrute, y que mejoren sus competencias en lectura y escritura.

A pesar de dichas iniciativas, se sigue observando en las escuelas que existen fuertes arraigos por las prácticas tradicionales, fundamentadas en viejas concepciones acerca de la lectura, además del papel ausente que le dan a la misma en la enseñanza de las diferentes áreas, atribuyendo la responsabilidad solo al área de lenguaje y la mayoría de las veces a los primeros grados escolares, concepciones que se ven reflejadas en las prácticas de Enseñanza de la comprensión lectora, en la selección y abordaje de los textos que utilizan, en las interacciones que se promueven entre los estudiantes, y entre estos y los textos.

En relación con lo anterior, es innegable que lo importante para los docentes no es la comprensión y entendimiento del texto, sino la decodificación del mismo. Deval (2001) asegura que el conocimiento que se imparte en la escuela es sistemático y basado en principios universales. Pensamientos como el de Deval han sido reconocidos como dificultades en las clases en relación a la lectura y la escritura.

Debido a lo mencionado, en las prácticas de enseñanza del lenguaje se siguen evidenciando falencias en el desarrollo de las competencias lectoras, pues se ha desconocido el carácter transversal del lenguaje en el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, en algunas prácticas se desconoce la exigencia de interacción sociocultural que tiene el lenguaje para

convertirse tanto en una herramienta de comunicación, como en un vehículo de desarrollo de pensamiento. En este orden de ideas, se debe potenciar en los estudiantes las habilidades de hablar, de escuchar, de leer y de escribir de manera óptima a través de una relación continua, con todo aquello que lo rodea, sin ser coartado con una enseñanza del lenguaje fragmentada y sin relación alguna con los contextos en los que se usa el lenguaje.

Desde esta perspectiva, Pimiento (2012) en su investigación buscaba comprender las concepciones de los maestros acerca de las competencias en lectura y escritura, en la formación de los estudiantes, en áreas diferentes a lenguaje. Finalmente se encontró que todos los profesores entrevistados consideran que el lenguaje cumple un papel primordial en sus asignaturas, aunque se les dificulta precisar cuál es. De manera más concreta, las explicaciones pueden agruparse en dos: una que explica el lenguaje como un medio de comunicación y otra que lo explica como uno de codificación o transcripción, que posibilita la transmisión de conocimientos o contenidos propios de las asignaturas.

De lo anterior se concluye en el marco de dicha investigación, que la manera como los docentes en su práctica diaria se apropien de la lectura, determina en gran parte la consciencia que se obtiene a través de los procesos lectores, la calidad de la comprensión y al mismo tiempo, la posibilidad de interiorizar los aprendizajes de manera significativa. Por tanto, el docente debe reflexionar sobre sus propias concepciones, para determinar los aportes a su práctica pedagógica. Tales resultados coinciden, de alguna manera con lo que plantea Caballero (2008), en el sentido que cuando se investiga sobre las dificultades que se presentan en cuanto a lectura y comprensión se ha encontrado que:

...siguen presentándose dos problemáticas en relación al rol 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 (Caballero, 2008, p.7)

Con relación a lo anterior, es muy importante que el maestro se asuma como lector, lo que implica que éste se piense como agente activo de la lectura; es decir, que haga de ésta un hábito, demuestre gran empatía por ella, de manera que pueda proyectar todo ello al estudiante, pues para crear hábitos lectores en los niños, es necesario que el maestro entable con ellos relaciones de lector a lector, buscando superar el hecho de que la cultura de la lectura no es propia de muchos docentes, como debería serlo.

En particular en el contexto donde se realizó el proyecto de investigación, el Instituto Agropecuario Veracruz del municipio de Santa Rosa de Cabal, se evidencian dificultades al comparar los resultados de las pruebas saber 2014 – 2015 del área de lenguaje, ya que se encuentra que aumentó significativamente la cantidad de estudiantes de los grados tercero y quinto que se ubicaron en los niveles de mínimo e insuficiente; este resultado es obtenido de los componentes semántico, sintáctico y pragmático evaluados durante la prueba, desde lo que se manifiesta en las respuestas de los estudiantes cuando presentan dificultad en la comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. así mismo, al relacionar partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto – igualmente en los textos mixtos como afiches o carteles –, se les dificulta reconocer la función de las imágenes en la construcción del sentido global, lo mismo que en la recuperación de información explícita

del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante.

También se presentan falencias al identificar las partes que estructuran de manera global un texto, y al comparar textos según el contenido y el propósito. Sumado a lo anterior, están las opiniones expresadas por los docentes durante sesiones de trabajo situadas con el Programa Todos a Aprender, quienes manifestaron constantemente la dificultad que presentan los estudiantes al enfrentar la comprensión de un texto completo y la falta de conocimiento de estrategias para realizar antes, durante y después de la lectura, (Solé 2001).

Por lo tanto, es de gran importancia comenzar el proceso de formación para la comprensión de textos desde los primeros grados, ya que es cuando el estudiante adquiere el código alfabético convencional y, en la mayoría de veces, se enfrenta por primera vez a la lectura de textos completos.

Es importante considerar también que es en esta etapa donde existe mayor posibilidad de fracaso escolar, por no alcanzar satisfactoriamente las competencias comunicativas, ya que estas están limitadas al logro específico del proceso de alfabetización, dejando de lado los procesos de comprensión, interpretación y producción textual; razón por la cual el grado transición se convierte en un escenario ideal para el acercamiento a los textos y a la lectura en contextos reales.

Situaciones similares a las anteriormente expuestas, han llevado a algunos investigadores a desarrollar estudios que buscan aportar a la solución de esta problemática; en este sentido Quiceno (2013), Machado (2013) y Nieto y Carrillo (2013), desarrollaron e implementaron propuestas didácticas, que buscaban incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora, a la vez que permitieran la participación de los estudiantes, en situaciones educativas más cercanas a

su realidad y, más aún, establecer relaciones entre la carga cultural e histórica con la que ellos ingresan al aula, y los saberes disciplinares que deben ser orientados. Condiciones estas que son fundamentales para fortalecer las competencias en el lenguaje escrito.

Dichas investigaciones hacen alusión a que las dificultades en los procesos de comprensión, tienen sus orígenes en la ausencia de implementación de propuestas didácticas que den cuenta de la comprensión de lectura como un hecho vivo. Proponen además que, desde la primera infancia, el docente debe enfocarse en la consolidación de unos conocimientos claros que permitan al estudiante asumir una postura crítica frente a los textos que aborda; es decir, que desde la práctica pedagógica se asigne un lugar importante a la didáctica para que desde allí puedan potenciarse las competencias de los estudiantes en este campo del conocimiento.

Por lo tanto, es necesario señalar que la enseñanza del lenguaje debe abordarse con objetividad y seriedad desde las diferentes áreas del saber, y no dejando sólo la responsabilidad al profesor de lenguaje, partiendo de la reflexión y la actualización pedagógica permanente para generar experiencias innovadoras que aporten al desarrollo de competencias en la comprensión lectora, y aceptando que es posible enseñar a los chicos a leer comprensivamente en la escuela.

Es precisamente por esto que, la presente investigación educativa se desarrolla en el marco de un macro proyecto de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, ubicada en una concepción socio constructivista del lenguaje, con un enfoque que privilegia la función de significación y comunicación del mismo.

Desde allí se plantean entonces las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos por parte de estudiantes de grado transición de la institución

educativa Instituto Agropecuario Veracruz, sede la Hermosa del municipio de Santa Rosa de Cabal?

¿Qué reflexiones se generan respecto a la práctica de la enseñanza del lenguaje, desde la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos?

Se plantea además como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes del grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz sede La Hermosa de Santa Rosa de Cabal y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación.

Para lograr dicho objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos: a) evaluar la comprensión lectora en una fase inicial de los estudiantes del grado transición. b) diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición c) reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes. d) evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición, después de la aplicación de la secuencia didáctica. e) comparar los resultados de la evaluación inicial con los resultados de la evaluación final.

A partir de los resultados de esta investigación, se pretende identificar las transformaciones de la enseñanza en el lenguaje, a partir de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Así mismo, generar situaciones de aprendizaje en contextos reales para los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad, a la vez que se fomenten prácticas pedagógicas contextualizadas, flexibles y reflexivas en los docentes, lo que repercutirá en el mejoramiento y actualización de los programas y planes de área con el fin de enmarcarlos en las

necesidades e intereses propios de los estudiantes, y que además se ajusten a las orientaciones, de los lineamientos y a los estándares básicos de competencias de lenguaje.

Por lo tanto, se pretende que los resultados que se obtengan en esta investigación, sirvan de referencia y aporten para el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas e investigativas relacionadas con la didáctica del lenguaje, para construir de esta manera, aprendizajes significativos que desarrollen en los estudiantes habilidades lectoras, y generar espacios en los cuales el docente sea guía en la generación, y adquisición de nuevas estrategias. Tuffanelli (2010).

Para finalizar, se presenta la forma como se encuentra estructurado el presente trabajo de investigación.

En el primer capítulo se encuentra la presentación del proyecto de investigación, que incluye el problema, los objetivos, la justificación y el impacto; así mismo algunos antecedentes investigativos, en el segundo capítulo se presenta el marco teórico, a partir de postulados de autores como Vigotsky, Lerner, Cortés y Bautista, entre otros; en tercero, se hace referencia al marco metodológico, el cual incluye la explicación del diseño, las hipótesis, la operacionalización de la variable independiente (secuencia didáctica) y la variable dependiente (comprensión de textos narrativos) y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo se abordan los resultados y análisis del desempeño de los estudiantes del grado transición a nivel grupal en cuanto a las dimensiones e indicadores, además de la reflexión de la práctica pedagógica por parte de las docentes participantes de la investigación. Finalmente, en los capítulos quinto y sexto se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco Teórico

2.1 Lenguaje

No hay duda alguna sobre el papel decisivo que tiene el lenguaje en la construcción de la cultura y la sociedad humana, y cómo por éste se tejen tantas versiones del mundo, como opciones de significar y expresar ha sido posible crear.

En efecto, el lenguaje ha dispuesto una amplia divergencia entre el hombre y los demás animales, desde el punto de vista de la relación con el medio y la interacción con los sujetos; al punto que el ser humano ha diversificado sus prácticas de vida en correspondencia con los ambientes y nuestras necesidades como ninguna otra especie lo ha podido hacer antes. Así mismo, lo plantea Vigotsky (1978) en su teoría sociocultural, cuando afirma, que el conocimiento es un acto social en el cual la experiencia de los individuos permite la interpretación del mundo, donde el lenguaje es parte fundamental para la comunicación con otros.

Ser miembros de un grupo social implica entonces, compartir una serie de saberes y significados que se han apropiado y elaborado a través del tiempo, y que han pasado de generación en generación a partir de interacciones que, naturalmente, han surgido como respuesta a la capacidad en cuestión.

En suma, 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, emparentan a cada sujeto con actividades propias de 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 o el aprendizaje; lo que explica la importancia de esta capacidad tanto en la esfera personal o subjetiva del hombre como en el ámbito social. Consecuentemente, Vygotsky (1981) reafirma lo anterior cuando sostiene que la actividad mental del ser humano procede de contextos sociales y culturales; de esta manera comparte que los procesos mentales son ajustables a cada individuo y su entorno, y estos mismos conllevan al conocimiento y desarrollo de habilidades que permiten encajar dentro de una cultura particular.

El lenguaje se constituye así en ese elemento que unifica al hombre con su entorno de manera interactiva, mediado por los códigos que determinan el acto comunicativo, suscitando sentidos particulares en correspondencia con los contextos de acción, y revistiendo de manera permanente a los signos de valores interpretativos (Men, 2006).

Es por ello, que se acoge una división del lenguaje que instala, por un lado, su condición verbal representada por la lengua o código lingüístico y, por 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 otros muchos (Men, 2006).

Por lo demás, las circunstancias dialógicas que acogen un locutor e interlocutor al instante como es el caso de una conversación, una entrevista, un debate, entre otros, suponen

ejemplos del uso oral del código lingüístico y para el cual prevalece la interacción, la espontaneidad y la acción como características notables.

A la inversa, una carta, un libro, un panfleto, un manual, entre otros casos de intercambio informativo en el que el hablante y oyente se encuentran en situación de ausencia uno ante el otro, emergen como modelos distintivos del registro escrito, en el cual la formalidad y lo establecido priman como cualidades. Como lo señala Watzlawick (1993), en una situación de interacción emergen conductas que son percibidas como mensajes, activas o inactivas que influyen sobre los demás individuos con un valor de mensaje. Afirma además que todo proceso comunicativo implica un contenido, un locutor y un interlocutor.

Así pues, el lenguaje se ha constituido en parte esencial del desarrollo cognitivo y emocional del ser humano, quién a su vez requiere del intercambio social y cultural para la adquisición y evolución de procesos derivados del lenguaje, como es el caso del lenguaje escrito; razón por la cual se considera pertinente abordarlo más ampliamente.

2.2 Lenguaje Escrito

La escritura se presenta como una actividad guiada por artificios teóricos, normativos y estructurales, además de saberes pragmáticos y sociolingüísticos que se asimilan sólo después de que el sujeto asume en un nivel adecuado el uso de la lengua materna desde la perspectiva oral. Lo anterior responde en parte al por qué 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.

En este orden de ideas es importante resaltar que, 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 escrito en situaciones de uso real (Iborra, 2003).

De hecho, en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, el niño advierte cómo los signos gráficos se cargan de sentido cuando se unifican unos con otros para formar una palabra y ésta, a su manera, lo hace con las frases, los párrafos y los textos en general; lo que lleva al sujeto a asimilar la naturaleza escalonada y constructiva del lenguaje escrito en la formación semántica de los tópicos referidos o la distancia que existe entre elaborar un enunciado con sentido desde lo oral y lo escrito (Halliday, 1982).

Aun así, entre las tareas académicas y las eventuales experiencias de escritura que se tienen fuera de la escuela, el niño forja un número limitado de usos para la escritura, contrariando la importancia de su práctica como posibilidad de aprendizaje en la medida en que crecen sus finalidades y la construcción de una idea. De ahí que enseñar a escribir, no sólo se presenta para el sujeto como una garantía de formación comunicativa sino también intelectual. Por tal razón; autores como Lerner (2001) plantean la necesidad de emprender desde el salón de clase, nuevas tareas a partir de la escritura, que llevan al estudiante a cavilar sobre las implicaciones de esta, en términos de elaboración y objetivos comunicativos.

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los estudiantes se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal–, que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001).

No debemos olvidar que la lengua escrita, como modo de realización del lenguaje, está circunscrita al concepto de producción textual; el cual, así mismo, constituye objeto de interés de

una diversidad de áreas tales como: la lingüística, la didáctica, la psicología, la sociología, entre otras muchas. Esta gran variedad de perspectivas de estudio permite el surgimiento de una serie de modelos que pretenden dar explicación sobre el proceso de escritura, partiendo, eso sí, de sus propios objetos de estudio y los métodos afines de cada disciplina. Sin embargo, es importante tener presente que, comprender el lenguaje escrito, permite la re-construcción de significados y el acercamiento real al sentido del texto.

En este orden de ideas, se abordan a continuación algunos modelos para la comprensión de textos escritos.

2.3 Modelos de Comprensión

Leer en forma comprensiva es una actividad compleja, puesto que en ella se realizan diversas operaciones cognitivas que el ser humano, a lo largo de las diferentes etapas de formación, debe desarrollar; esto hace que la comprensión se constituya en una herramienta relevante en la vida escolar, profesional y diaria de los individuos, ya que enseñar a comprender lo que se lee, permite al educando poner en juego todas las destrezas y estructuras mentales implicadas en el proceso enseñanza- aprendizaje: recordar, analizar, sintetizar, aplicar, agrupar, resumir, compartir, comprender, evaluar, y otras tantas que lo conducen a descubrir la riqueza de posibilidades: informativas, interpretativas, argumentativas, valorativas y propositivas que se precisan en el texto, al momento de reconocer el verdadero propósito de la lectura. así como lo menciona Solé (1992), la relación que se da entre el lector y el autor del texto son primordiales para la comprensión; así mismo Alonso (1985) en su texto “comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación” plantea que el proceso de comprensión lectora es complicado debido a la intervención de diversos factores perceptivos como lingüísticos y cognitivos

definidos de manera implícita para la significación de un texto, lo que quiere decir que va más allá de una conexión de significados de un conjunto de palabras decodificadas.

A continuación, se definen brevemente algunos de los modelos para la comprensión según compilación realizada por los autores Camargo, Uribe, & Caro (2011) en su libro *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos* quienes señalan el papel fundamental del lector sobre la comprensión de un texto y donde el sentido de este, está estrechamente ligado a la conexión entre el lector y sus saberes previos a la lectura, algunos de estos modelos son:

2.3.1 La lectura como proceso cognitivo. Cabe precisar que este modelo se construye a partir de dos enfoques, provenientes de autores como N. Smith (1963); M. Jenkinson (1976); G. Strang, (1978); P. Johnston (1989) citados por Camargo et al. (2011).

El primer enfoque está subdividido en tres niveles: literal, inferencial y crítica; cada uno acompañado de operaciones mentales que se desarrollan a lo largo de la lectura de un texto y que permiten al lector la comprensión de acuerdo al nivel.

En el nivel literal, la comprensión se consigue al momento de identificar las relaciones entre las palabras y frases y así mismo entre los párrafos y capítulos. En este nivel el lector consigue comprender cuando identifica lo que el autor expresa literalmente en el texto; es decir, el lector identifica solo lo explícito en la lectura, producto de la identificación de sonidos, letras, frases, ideas principales, situaciones, objetos, relaciones causales y espacio- temporales.

En el nivel de comprensión inferencial, el lector hace uso de operaciones mentales de orden superior como deducciones, comparaciones, síntesis, entre otras, para ir más allá de lo literal en un texto y así identificar en él relaciones de causa- efecto.

Por último, el nivel de comprensión crítica se produce cuando el lector hace uso de procesos valorativos como generalizaciones, deducciones, juicios críticos y puede distinguir entre hechos y opiniones.

El segundo enfoque nace de la crítica al modelo anterior, que considera que los niveles se encuentran en forma lineal de dificultad, proponiendo así un cambio trascendental en la comprensión lectora, en donde los saberes previos del lector y las claves dadas por el autor, permiten la inferencia del significado y así dar sentido del texto.

2.3.2 La lectura como proceso psicolingüístico. Este modelo concibe la lectura como parte importante del desarrollo natural del lenguaje y tiene en cuenta los principios de sintaxis expuestos por Chomsky (1965), los cuales prevalecen y están presentes en el proceso lector; es así que autores como K. Goodman (1994), F. Smith (1971), R. Rudell y H. Singer (1970) fundamentan el modelo y cada uno de ellos apuesta por un sentido:

2.3.2.1 Modelo de K. Goodman (1994). Para este autor, la comprensión de un texto se encuentra ligado a la simultaneidad de tres sistemas: el gráfico-fónico, el léxico-gramatical y el semántico-pragmático, en donde el conocimiento del lector y sus experiencias previas son parte importante para la comprensión lectora.

Según el autor, los lectores no solo reciben el texto de manera precisa, sino que además se hace uso de estrategias cognitivas que le aportan valor al significado de éste. En este sentido, el lector, al enfrentar un texto, debe activar estrategias como el reconocimiento, la selección, la inferencia, la predicción, la confirmación, la corrección y la terminación. Las anteriores estrategias actuarían juntas unificando el proceso lector.

2.3.2.2 Modelo de F. Smith (1971). En este modelo la lectura esta entendida como la suma de dos fuentes de información: visual y no visual; lo que significa que para el autor, la

comprensión y el aprendizaje dependen de lo que el lector ya conoce y se convierte en relevante para aportar al sentido del texto.

2.3.2.3 Modelo de R. Rudell y H. Singer (1970). En Este modelo los autores señalan cuatro grandes categorías que a la vez se dividen en subsistemas así:

2.3.2.3.1 El sistema lingüístico. Está formado por cuatro subsistemas interrelacionados. Primero, Input auditivo-visual; segundo, Nivel de estructura superficial con sus componentes grafémico, fonémico y morfo-fonémico; tercero, nivel estructural y semántico que incorpora el componente sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y un diccionario mental; cuarto, el nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica.

2.3.2.3.2 El sistema afectivo. Está compuesto por los intereses particulares del lector y los valores, este se relaciona con los otros sistemas.

2.3.2.3.3 El sistema cognitivo. Es el encargado de la descodificación, elaboración y recodificación de la información.

2.3.2.3.4 El sistema de feed back contextual. Es la que permite al lector la retroalimentación y valoración de mensaje escrito recibido.

2.3.3 La lectura como conjunto de habilidades específicas. Este modelo resalta las capacidades mentales independientes que se presentan en la lectura funcional. Sánchez (1974) citado por (Camargo, et al., 2011) señala tres habilidades básicas que son: la interpretación que permite al lector extraer una idea central y concluir; la organización permite relacionar el texto en una secuencia, resumir y generalizar; y la valoración permite distinguir relaciones de causalidad, diferenciar información e identificar los argumentos del autor.

2.3.4 La lectura como procesamiento ascendente, descendente e interactivo. Este modelo está expuesto por varios autores entre ellos: Vieira, Peralbo y Carda-Madruga (1997) quienes identifican y pretenden configurar una teoría del procesamiento en el proceso lector.

2.3.4.1 Ascendente (bottom up). El lector empieza a procesar los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores, hasta llegar a los superiores; es decir, desde el deletreo de la palabra, hasta el reconocimiento global del texto. Las propuestas didácticas que trabajan bajo esta concepción, le dan mayor importancia al proceso de descodificación; lo que es la garantía de la comprensión del texto.

2.3.4.2 Descendente:(top down). No se procesa letra por letra sino que se hace uso de los conocimientos previos y de los recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Bajo esta concepción la comprensión está ligada al lector, a sus conocimientos previos y a las anticipaciones que realiza antes de enfrentarse al texto.

2.3.4.3 Interactivo. El lector se considera un sujeto activo que utiliza conocimientos de diferente tipo para obtener información del texto, construyendo significado desde la información contenida en el texto y a partir de sus propios conocimientos y de sus esquemas conceptuales. Se considera como un proceso simultáneo.

Adicional a estos tres primeros modelos, surgen otros no menos importantes, que sustentan teorías sobre la Comprensión

2.3.4.4 Constructivo – interactivo. Este modelo está expuesto por van Dijk & Kintsch (1978- 1988) y Martínez (1991- 2001), implanta un proceso fundamentalmente secuenciado, que permite la identificación de procesos, metas y tareas que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento.

Para los autores, la comprensión lectora involucra la construcción de una representación mental, de un modelo referencial o situacional de la realidad descrita por el texto. Se hace necesario distinguir el nivel de importancia de las diferentes ideas que el autor está expresando y que son llamadas “Macro- estructuras”.

Desde esta propuesta es fundamental darle importancia al nivel situacional que hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto o la imagen que el texto evoca y que se relaciona con los conocimientos previos y las inferencias que activa el lector.

2.3.4.5 De construcción-integración. El autor Kintsch (1998) considera este un modelo, en el cual en todo ciclo el lector forma ideas a partir de las expresiones del texto. El conocimiento previo resulta bastante profundo tanto en el momento de construcción como en el de integración textual.

El texto base se construye como una estructura mucho más productiva y flexible que contiene no sólo proposiciones derivadas del mismo texto sino otras que activan la red de conocimientos del lector en interacción con su cultura.

La mayoría de modelos descritos anteriormente, se producen en situaciones reales de aprendizaje que se encuentra en constante construcción por parte del lector, o de un docente. De esta manera, trabajar en el aula desde cualquier área la comprensión lectora, se convierte en un reto y compromiso que pretende la formación de lectores reflexivos y críticos que dominen su aprendizaje y realicen la construcción de conocimiento con sentido y aprendizajes significativos, es en este contexto donde toman importancia las estrategias y habilidades de comprensión lectora adquiridas en ámbitos escolares y que será mayor expuesta a continuación.

2.4 Comprensión Lectora

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 los cuales se define 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 de comprensión lectora, 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 nos rodea la lectura que se hace de ese mundo es algo innato, queremos leerlo, comprenderlo para hacer parte de él, nadie nos dice cómo debemos leerlo, 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, dándole prioridad solamente al proceso de decodificación, que aunque es de vital importancia en el mundo escolar, por sí sólo no proporciona las herramientas necesarias para un proceso integral de comprensión.

Es así como el aprender a leer y escribir ha marcado profundamente los objetivos de la educación inicial y como es expresado por Lerner (2001) es un reto que va más allá de una

simple alfabetización, se trata de involucrar a toda la comunidad educativa en la “cultura de lo escrito” (p 25). Esto quiere decir que todos puedan ser partícipes de tradiciones y herencias culturales vinculadas a las diversas situaciones que se pueden dar entre los textos, los nuevos conocimientos, los autores y el contexto, pero a través del tiempo se han presentado muchos vacíos y falencias en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en la eficacia de los proyectos, contenidos y en las didácticas para la enseñanza de estos procesos.

Ahora bien la comprensión lectora supone un reto en la escuela, no solo para los lectores y escritores principiantes, sino también para los jóvenes y adultos que llevan más tiempo de práctica de estas habilidades comunicativas, es en ese momento donde la escuela y en específico las aulas se convierten en escenario ideal para la formación de ciudadanos de la cultura escrita, expresado así por Abril (2011) la lectura puede abordarse como práctica sociocultural consolidándose como condición del ejercicio de ciudadanía y construcción de democracia.

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 este proceso de lectura significa abandonar las prácticas mecánicas y memorísticas para adentrarse en el universo literario a través de lecturas, abandonando con ello la práctica de esta actividad sólo como una actividad escolar.

Por consiguiente, si el acto de leer es social y la escuela tiene el desafío de trasladar todos esos saberes que el estudiante trae desde su contexto a la escuela, de ahí que Lerner (2001) afirma: “leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien -y esto es igualmente importante- produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos” (p 40). Esta posición cambia

completamente la visión que se tiene del acto de leer, donde lo importante ya no es que el estudiante comprenda lo que el docente quiera que comprenda, tampoco lo es, que lea para responder a una evaluación, donde realmente no se sintió identificado con el texto porque no se acercó a él, es importante entonces que la lectura se haga dentro de un contexto en el que el estudiante encuentre sentido a lo que lee.

Por lo tanto, comprender es un acto comunicativo que plantea el uso del lenguaje según la situación y el acto comunicativo particular de cada individuo siendo este concreto y teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales e históricos del sujeto (Hymes, 1971). Además, 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 un sujeto activo que cuente con un objetivo claro y que lo convoque a través de la lectura y a su vez lo guíen en ella. En contraposición a lo que sucede en las escuelas, donde el estudiante no es un lector activo porque solo lee para responder lo que su profesor le dispone, creyendo que es lo mejor porque no conoce las inclinaciones literarias de sus estudiantes, tampoco se cuenta con objetivos y propósitos claros, se leen todos los textos de la misma forma además, tampoco se le guía al estudiante a la comprensión, puesto que no se le ofrecen estrategias que le ayuden a asumir hábitos de lectura que lo encaminan a comprender mejor los textos. (Solé, 2001).

Algunos autores como Smith, (1963); Jenkinson, (1976) y G. Strang, (1978); K. Goodman, (1966), (1968); F. Smith, (1971) y R. Rudell y H. Singer, (1970) B. Sánchez, (1974) W. Kintsch y T. van Dijk, (1978), (1983); Kintsch, (1998), entre otros, definen el acto de leer como un proceso que va más allá de descifrar palabras, para ellos la comprensión de un texto consiste en que el lector pueda dar cuenta de él. La anterior definición, no está alejada de la que propone Lerner (2001) puesto que también argumenta que leer ya no es descifrar el código, sino

establecer relaciones, conexiones directas con ese texto, las cuales permitan apropiarse de ideas nuevas y argumentarlas con palabras propias para que lleguen a ser “ciudadanos de la cultura escrita” (p 27). Aquí entra en juego, que leer es una práctica social y para que funcione como tal es necesario que la escuela funcione como una “micro comunidad de lectores y escritores” (p 26).

Para Solé (1992) las concepciones de lectura, se centran más en descodificar el código y no en lo que leer implica, conocer otros mundos e ir más allá de la descodificación, los cuestionarios sobre comprensión lectora evalúan, mas no enseñan a comprender. En otras palabras, los maestros no enseñan estrategias que le ayuden a los niños a comprender, ya que la comprensión se construye y por esta razón no es posible pretender que todos los niños hayan comprendido el texto de una misma manera porque cada uno hizo una comprensión personal del texto que leyó y estas construcciones dependen en gran parte de los conocimientos previos que llevan al niño a hacer aproximaciones del texto al que se enfrentan, los objetivos que presiden al texto y la motivación con la que asumen la lectura.

Tras este panorama, en la comprensión lectora se vinculan estrechamente las relaciones entre el lector, el entorno y los conocimientos que este ya posee, sumado a la información que presenta el texto, todo por lo tanto es de vital importancia ampliar el concepto de enfoque comunicativo que aborda varias de estas nociones.

2.5 Enfoque Comunicativo

Para poder hablar de competencias comunicativas, es necesario hablar primero del concepto de competencia lingüística desde Chomsky (1965), quien la plantea como un conjunto de habilidades que permite al hablante el comprender y producir oraciones gramaticalmente

correctas, al mismo tiempo, se define como la capacidad que tiene el ser humano de forma innata de hablar y crear mensajes, y se hace realidad a través de operaciones gramaticales que tienen que ver con lo referente a la gramática tradicional y sus niveles: Morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica. A partir de aquí, la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), nace como contraste a la competencia lingüística ya que se refiere al uso del lenguaje en el acto comunicativo el cual es particular, concreto, social e histórico situados en un contexto. Por lo tanto, este acto no se limita a los mensajes sin sentido, sino que está ligado a la capacidad que tiene cada individuo de tomar consciencia y de esta manera intencionar sus acciones comunicativas.

Como lo menciona Bermúdez y González (2001), la competencia comunicativa se presenta como un conjunto de saberes y habilidades, ya que la humanidad exige una mediación de forma eficaz en la comunicación en donde en la interacción mutua se haga un reconocimiento del otro como par, quienes comparten vivencias en un mismo contexto social Bermúdez y González (2001), citando a Pasquali (1972, p.2).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que los niños adquieren la competencia comunicativa en la interacción con su entorno, desde la familia hasta el colegio, permitiéndole obtener habilidades de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse. De esta manera, los niños toman parte activa en la comunicación, realizando actividades orales o escritas, permitiéndoles vincular la capacidad de entendimiento y relación en los contextos históricos y culturales en donde se produce el acto comunicativo (Hymes, 1971)

Por consiguiente, la competencia comunicativa juega un papel importante en el desarrollo de los niños a nivel individual y colectivo, lo que genera un requisito para la construcción de relaciones saludables y productivas.

A partir de lo mencionado, el enfoque comunicativo es aquel que toma la competencia comunicativa y la transforma en un conjunto de habilidades o capacidades que hace posible el llevar a cabo los propósitos comunicativos de cada individuo, es decir, alcanzar lo que se quiere y se necesita, en un contexto social y real. Además, el desarrollo de tres competencias mencionadas por Hymes (1971) que son la argumentativa, la interpretativa y la propositiva.

2.5.1 Argumentativa. Que valora las acciones que directamente legitiman y dan cuenta de lo planteado en el acto comunicativo, es decir, la capacidad de discusión en situaciones.

2.5.2 Interpretativa. Se domina un sistema de reglas para inferir expresiones posibles, se relaciona con: lectura, la hermenéutica y la semiótica.

2.5.3 Propositiva. Se formula o produce un nuevo sentido que se da en las acciones de confrontación, refutación o en la alternativa de solución planteada frente a un texto o discurso, se relaciona con: la escritura, la pragmática y la crítica.

Con lo anterior Hymes (1971) propone la competencia comunicativa como un punto de encuentro entre los niveles del uso de la lengua (competencia lingüística) y el nivel socio-pragmático planteado por él, entendiendo este como el nivel del uso de la lengua no solo sobre los conocimientos del código, sino abarcando el conocimiento desde los aspectos culturales. En concordancia con esto, tener en cuenta el entorno y las vivencias de los estudiantes es indispensable para el entendimiento de textos, así como es necesario el comprender quién los escribe, para qué o por qué. Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente apartado se refiere a los aspectos relacionados con la situación de comunicación.

2.6 Situación de Comunicación

Al tomar la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo es importante tener en cuenta aspectos relacionados a la situación de comunicación como son el locutor, interlocutor, objeto y desafío y el contenido del texto (Jolibert, 2002). Cabe resaltar que este aspecto está incluido en los siete niveles de índices de lectura que la autora propone (la noción de contexto, situación de comunicación, tipos de texto, superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase y palabras y microestructuras) además manifiesta que no se trata de que los lectores analicen los textos desde estos siete parámetros, ni que el docente los presenten y organicen en secuencia gramática; en el caso de la situación de comunicación se trata de detectar la huellas lingüísticas de los principales parámetros de la situación de cada texto dando respuesta a preguntas como ¿quién lo escribió?, ¿para qué? ¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta? y ¿dónde? Además, propone la utilización de estas respuestas como información que lleven al lector a construir el sentido a un texto.

Cuando un lector identifica en un texto estos parámetros construye activamente un significado, en función de sus preferencias y necesidades, es decir aborda una lectura responsable y con sentido según Cassany (1994), logrando comprender la situación de comunicación a la hora de leer, se puede desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar textos diferentes y dirigir el proceso de comprensión hacia los niveles deseados, en contextos reales de uso de la lengua.

En relación con lo anterior, no solo basta comprender la situación de comunicación, sino que se hace indispensable el acercamiento a textos como el narrativo, con el fin de identificar las características que permiten entenderlo. A continuación, se explicará de manera más detallada el

texto narrativo y su concepto de relato literario que llevan a la comprensión e identificación de sus planos.

2.7 Texto Narrativo

Narrar es contar hechos que se han producido a lo largo del tiempo, que relatan situaciones y acontecimientos, relaciones entre personajes y un encaminamiento hacia el desenlace (Martínez, 2005). Para Cortés y Bautista (1998) los relatos son situaciones que vivimos cotidianamente, que se pueden contar con el cuerpo, con imágenes, con la voz o la escritura; para ellos, la materialidad es la que permite contar un relato. Los relatos son pues narraciones del mundo las cuales están constituidas por diversas historias, como lo menciona Todorov (1971) y los narradores son un recurso que es usado por los autores para recolectar y crear narraciones que serán vistas y disfrutadas por los lectores.

A partir de lo anterior, es necesario señalar que el relato es aquel que proporciona diversas maneras de contar historias, para Navarro (2005) este debe tener dos características fundamentales: La verosimilitud y el punto de vista narrativo; el primero hace referencia a los hechos verdaderos, así no lo sean; y el segundo a la manera en que se conserva el interés y la curiosidad en el lector. Sin embargo, para Todorov (1971) citado por Domínguez (1996), la narración requiere una transformación de la situación inicial.

Ahora bien, la comprensión de textos narrativos está distanciada de las diferentes estrategias o características indispensables para tener una mejor comprensión. Por lo tanto, para lograr una comprensión del género narrativo como lo señala Cortés y Bautista (1998) es fundamental posibilitar a los individuos generar relatos inteligibles en la vida social, es decir, que la persona se reconozca como autor del relato, se haga comprender y al mismo tiempo logre

comunicar y significar por medio de su vida, también es primordial que la persona desarrolle la competencia para comprender e interpretar las historias generadas por otras personas.

Con relación a los conceptos anteriores se puede decir que la narración debe dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, es decir, que estos se puedan conocer, describir y explorar (Cortés y Bautista, 1998). En este sentido Genette, Greimas y Courtés (1998, 1982 citado por Cortes y Bautista, 1998) plantean que el relato debe contar con ciertas características con el fin de ser inteligible, además agregan que, si esto no se cumple, el contar un relato puede volverse insensato y absurdo; por lo tanto, estas características se proponen a partir de la distinción de los niveles del texto narrativo, expuestas por los autores:

2.7.1 Plano de la narración. En este plano se encuentra lo relacionado con el narrador y sus funciones. Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), sino una voz que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto al lector). En este sentido, se entiende al narrador como una estrategia discursiva que emplea el autor. De igual manera, el narratario no es el mismo lector del texto sino un sujeto implícito a este y al cual se dirige el narrador. Este plano también determina el tiempo en el que transcurre la historia, si ya pasó, está pasando o pasará; aquí el narrador es aquel que moldea el curso de los acontecimientos a través de las pausas o situaciones que se presentan.

2.7.2 Plano del relato. En este plano se encuentra lo relacionado con el modo o los modos de contar una historia. Aquí nos damos cuenta si el narrador decide empezar a contar la historia desde el final y no desde el principio, si decide contar a un narratario en primera o tercera persona. De igual modo, están situados los elementos concernientes a la focalización, es decir, a quién observa y qué observa, al mismo tiempo que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que éste se mueve. También se observa en este plano los signos de demarcación, los

cuales son usados para dar inicio al relato o poner final, distinguir frases pensadas de frases expresadas en un dialogo; son aquellos que posibilitan diferenciar lo que sucede en la realidad, en el sueño o en la imaginación del personaje. Podemos encontrar también formulas retóricas de entrada al texto o frases de cierre, “érase una vez” “colorín colorado” entre otras.

2.7.3 Plano de la historia. En este plano se mencionan los elementos que constituyen el plano de la historia. Cortés y Bautista (1998) señalan los componentes que se encuentran en este nivel, como lo son los personajes, los tiempos, los espacios, acontecimientos y acciones que se desencadenan en el mundo ficcional y que pueden ser desarrolladas de manera semejantes a la realidad o pueden alterar las leyes que rigen el mundo. El relato está conformado por personajes centrales que pueden ser antropomorfos, zoomorfo o actores que pueden ser representados por cosas o ideas.

En este plano se encuentran varios aspectos que deben desarrollarse según estos autores, se presentan a continuación:

2.7.3.1 Intencionalidad. En este momento inicial, el personaje desarrolla una historia en la cual es potencialmente capaz de alcanzar su objetivo, en donde este debe tener un destino o vocación; es importante que se representa desde el querer o no, el saber o no, el deber o no, el poder o no hacer algo, es decir, que el personaje sea y se aventure involucrando su físico, sus pensamientos y emociones.

2.7.3.2 Motivación. En este aspecto no solo debe existir una intención, sino un acto. Por lo tanto, debe ocurrir algo que seduzca, persuada, obligue, que provoque movimiento en las decisiones y aceptación de las acciones del personaje.

2.7.3.3 Competencias. Aquí se hace referencia a la preparación que debe tener el personaje para iniciar la aventura en la historia, es decir, este debe estar preparado con ciertas destrezas físicas e intelectuales, al mismo tiempo que cualidades éticas para entrar a la acción.

2.7.3.4 Orientación. Las acciones de los personajes no se dan de manera insegura, estas deben estar precisadas por un punto de llegada, lo que quiere decir que debe existir un acontecimiento que se debe explicar o al contrario un estado a evitar. Esto se refiere a un relato inteligible en el cual las acciones o acontecimientos

Los elementos del texto como lo menciona Chatman (1975) citado por Denise Muth (1991) están constituidos por una cadena de acontecimientos, personajes y escenarios que actúan en la historia, en donde la estructura de este le da expresión a los hechos y por lo tanto el contenido es comunicado en forma narrativa. Así mismo Langer, (1982) citado por Muth, (1991) la estructura de un texto narrativo debe ser pensada en términos de partes y las conexiones de las partes.

Para abordar dichos planos, esta investigación plantea el trabajo de una secuencia didáctica orientada a la generación de sentido para favorecer la comprensión lectora, por ello es necesario exponer en el siguiente apartado las principales características de este tipo de propuesta didáctica.

2.8 Secuencia Didáctica

La didáctica ha sido confundida y concebida por la población académica como una herramienta lúdica que permite en las aulas de clase un conocimiento más dinámico. Esta definición ha sido configurada por imaginarios y representaciones que han sido creadas desde el contexto en el que se encuentran los mismos sujetos.

Para poder comprender la concepción sobre didáctica, es preciso contemplar la presentada por Abril (2010) citando a Litwin (1997) y Camps (2003) la cual es definida a partir de una doble función y doble carácter de la misma. Por una parte, se entiende que la didáctica pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los contextos sociales y políticos que son determinados por las diferentes disciplinas. Por otra parte, promueve una orientación hacia las prácticas de enseñanza, la cual le confiere un aspecto propositivo.

Desde lo anterior hay que reconocer que la didáctica está compuesta por diferentes campos disciplinarios que, gracias a sus diversidades, permiten que los saberes estén en constante construcción y al mismo tiempo se encuentren al mismo nivel. Así como lo plantea Abril (2010) la didáctica es por lo tanto una disciplina teórica y de la intervención, por lo tanto, se encuentra multi-determinada.

La noción de didáctica implica por lo tanto comprender y explicar las prácticas de enseñanza, al mismo tiempo generar y construir condiciones y elementos que puedan ser implementados para orientar dichas prácticas, permitiendo una participación estable, consciente y controlada de ella. Así mismo lo señala Rincón (2006) la didáctica no debe limitarse solo a ser una colección de estrategias de enseñanza, sino que debe verse y entenderse como un enfoque pedagógico claro y pertinente teniendo en cuenta la relación maestro - estudiante y su pedagogía.

Lo anteriormente mencionado da soporte a que en los aportes que ha hecho la didáctica se ha observado la importancia que surge de las prácticas educativas, los discursos y tipos de interacción que se crean en los estudiantes y el hecho de cómo se enriquecen éstos a partir de esas prácticas de enseñanza diversas que se generan por las concepciones, escenarios y el conjunto de relaciones entre estudiantes.

Dado lo anterior, encontramos la secuencia didáctica mencionada por Abril (2010) como un tipo de configuración la cual es constituida como una forma de enseñanza, que permite desarrollar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes mediados por la interacción entre pares y docentes con una finalidad específica.

Para abordar la secuencia didáctica (Sd) es indispensable tornarse hacia los planteamientos de Camps (1995:3) citada por Abril, quien le denomina como una unidad de enseñanza para la creación de un texto sea oral o escrito y que se desarrolla en un periodo de tiempo determinado. Coll (1993) también señalan que ésta es una fase de enseñanza aprendizaje orientada hacia la realización de tareas, para ello se diseñan actividades que van enlazadas y con el propósito de lograr los objetivos. Abril citando a Camps (1995) aborda la secuencia didáctica desde los siguientes términos:

- Es propuesta como un proyecto de trabajo el cual tiene como objeto la producción de un texto (oral, escrito) que se desarrolla durante un determinado lapso de tiempo, según lo requerido por el docente.
- La producción que se vaya a construir, denominado la base del proyecto, forma parte de una situación discursiva la cual le dará sentido, teniendo en cuenta que texto y contexto son inseparables.
- Los objetivos de enseñanza y aprendizaje son planteados de manera delimitada y estos deberán hacerse explícitos para los estudiantes. Los criterios de evaluación son determinados por los objetivos. Los estudiantes desarrollan su proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos que tienen preconcebidos, de allí que el proceso didáctico preferente sea encaminado hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

- El esquema general para presentar la secuencia didáctica tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.

2.8.1 La preparación. Concebida como el momento en el cual se formula el proyecto y se presentan a la clase los contenidos a lograr, estos son expuestos como pautas que orientarán la producción. Esta fase es también conocida como aquella que permite la construcción de los conocimientos a partir de los cuales se desarrollará la actividad. A partir de aquí, las actividades que se realizan pueden ser diversas, entre ellas, lecturas, búsquedas de información, ejercicios, entre otros. El propósito que se pretende con estas actividades es el de brindar a los estudiantes estrategias de planificación para que en el futuro tengan las herramientas adecuadas y las capacidades para realizarlas de manera autónoma.

2.8.2 La ejecución. Es aquella en que los estudiantes expresan sus ideas a través de lo escrito, esta puede tener diversos aspectos, dependiendo la manera como estos desarrollen lo aprendido, secuencia, texto, objetivos, entre otros; en términos individuales, colectivos, cortos o extensos. Este material textual se elabora a partir de la interacción con el maestro y el intercambio e imaginarios con los compañeros y con el profesor, quien es quien finalmente les da los instrumentos adecuados para dicho proceso.

2.8.3 Evaluación. Para esta fase es fundamental como primera instancia la adquisición de los objetivos propuestos, los cuales por ende son el reflejo de las pautas que encaminaron la producción del texto (oral, escrito). Esta evaluación será por tanto determinada como formativa. Sin embargo, a partir de la obtención de información que resulta de esta fase, cabe resaltar que puede observarse una carencia de preparación en algunos casos no previstos, por tanto, esto dará inicio a la necesidad de aumentar la elaboración de nueva información y aportes para estos aspectos.

Se determina por lo tanto que para el desarrollo de la secuencia didáctica se debe tener una interacción continua entre lo oral y lo escrito; la lectura y escritura. Por lo tanto, para lograr la producción del texto también debe ser constante la interacción de estudiantes entre sí y docente en todas las fases. Es imprescindible la lectura de textos constantes, con el objetivo de proveer ejemplos textuales como referentes.

Finalmente, Abril (2010) define las secuencias didácticas como “unidades de trabajo que se ocupa de procesos y saberes muy puntuales”. En otras palabras, lo que pretende la Sd. Es precisar los propósitos particulares de enseñanza y aprendizaje que son establecidos por los docentes partiendo por lo saberes y saberes hacer particulares, predeterminados por una situación discursiva. La secuencia didáctica, por tanto, vista como una continuidad de acciones e interacciones, tiene como tarea hacer visible a medida que se va desarrollando la actividad el índice de complejidad de la misma.

A partir del desarrollo de la secuencia didáctica, es necesario tener en cuenta los procesos de reflexión en las prácticas educativas, partiendo de la identificación del entorno, la mirada hacia los actos que se realizan en el aula y las transformaciones que surgen de ello. Para entender esto, el siguiente apartado explicará la importancia de las prácticas reflexivas y su impacto en el proceso de enseñanza.

2.9 Práctica Reflexiva

La palabra reflexivo está formada de raíces latinas. reflexus, part. pas. de reflectĕre 'volver hacia atrás', Como adjetivo puede significar: que refleja o refleja, acostumbrado a hablar y a obrar con reflexión. (Tomado del diccionario de la Real Academia Española, versión online (RAE)). Reflexionar sobre lo que hace y más sobre nuestra práctica no es una acto sencillo,

“volver hacia atrás” como la etimología de la palabra lo señala, se convierte en un acto que pocos se atreven a realizar, pero que se hace muy importante para la transformación de las prácticas del maestro, por lo que es necesario tener en cuenta lo que Perrenoud (2004) plantea como reflexión: “La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros o adversarios del momento.” (p 142). Es en este momento que el sistematizar las prácticas toma importancia y cuando se habla de sistematizar se hace referencia al tomar notas conscientes del proceso durante y después de los actos, puesto que al finalizar la acción sólo se convierte en pasado y solo los participantes directos y sus registros podrán dar testimonio de lo vivido.

Cuando se piensa en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje sin duda alguna el docente es parte fundamental de este proceso, pues es el profesional directo a cargo de los resultados, esto ha sido visible ya por el autor Perrenoud (2004) en su libro “Desarrollar la práctica reflexiva en el arte de enseñar” citando a Bourdoncle et al. manifiesta la importancia de la profesionalización del oficio de enseñante, igualmente reconoce que no es una tarea sencilla de desarrollar o que se pueda realizar a corto plazo, por lo contrario es una tarea demandante de lenta transformación, ya que implica la modificación de conductas que se encuentran arraigadas en el quehacer docente por décadas, causante principal de que en la actualidad el oficio de enseñar no sea visto como una profesión sino como una semi-profesión caracterizada por falta de autonomía y responsabilidad (Perrenoud 2004 citando a Etzioni, 1996). Por lo que es importante tener en cuenta que la reflexión de la práctica es un acto sistemático.

Así pues, las prácticas reflexivas están concebidas en tres conceptos o fases según Schön (1987) conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y por último reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción es el encargado de dirigir todas las actividades humanas, está directamente relacionado al saber hacer, aquí se reconocen dos elementos básicos, el saber teórico y el saber en la acción el cual proviene de las prácticas.

La reflexión en y durante la acción es la segunda fase se presenta de manera in situ, convirtiéndose en los mecanismos que hacen que una práctica reflexiva se desarrolle de forma continua y permita el aprender de sus propias experiencias, se define por retomar el pensamiento sobre la acción, es decir hacer una pausa durante la acción o “pararse a pensar” como lo expresa Schön, (1987) citando a Hannah Arendt (1971) para así reorganizar lo que se está haciendo en el momento de la ejecución, se caracteriza además por una serie de acciones que se presentan en el momento de la reflexión, implica el planteamiento de un problema y su resolución, el cual pasa por los momentos dentro del proceso, que son: apreciación- acción y re-apreciación, teniendo en cuenta los valores, conocimientos, teorías y prácticas que el docente reflexivo ha adquirido.

Para finalizar la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción corresponde al momento a posteriori de los procesos, se da sobre su propia acción, es una parte importante en el proceso de aprendizaje del profesor, es en este momento donde el conocimiento se presenta como mecanismo de evaluación, análisis y reconocimiento de su propia práctica, acompañada de la reflexión simultánea realizada por el profesional sobre las características y procesos de su propia acción.

Estas etapas no se deben tomar de manera aislada, al contrario se necesitan una a otra para realizar una verdadera práctica reflexiva, según Perrenoud (2004) esta práctica debe estar cargada de elementos tales como planteamiento de cuestiones, experiencias, saberes teóricos y prácticos, trabajo en equipo, reconocimiento de errores, aceptarse como parte del dilema y reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no se tienen conciencia y saber

comunicarse en los contextos en los cuales se desenvuelve. En la medida que las prácticas educativas estén acompañadas de una reflexión constante se construye un saber pedagógico que nace a partir del contraste de las reflexiones realizadas, sumado a los saberes pedagógicos y a los diálogos entre pares, todo esto con el fin de con los saberes se fortalecer las prácticas educativas, entonces se podrá lograr una transformación en el que hacer del docente, que redunde en la calidad educativa.

Finalmente se cierra este apartado del marco teórico para dar paso al marco metodológico la cual orientó esta investigación y posteriormente el análisis de la información que comprende el impacto que tuvo la secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos.

3. Marco Metodológico

Dentro del presente capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, instrumentos y procedimiento.

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1997) “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (p 74). Para este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de estudiantes de grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz sede La Hermosa del municipio de Santa Rosa de Cabal, además que se pretende dar a conocer las reflexiones generales, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica.

Esta investigación corresponde a un diseño cuasi experimental, dado que la muestra fue seleccionada de manera intencional, es decir, es un grupo constituido previamente, al cual se le implementará la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Específicamente es un diseño intra-grupo de tipo Pre-test y Pos-test, que mide y compara las mediciones del grupo en dos momentos: antes de iniciar la secuencia didáctica (Pre-test), y al finalizar el desarrollo de dicha secuencia (Pos-test). Para contrastar ambas mediciones se implementará el estadígrafo *T de Student*, el cual permitirá dar cuenta si hay o no cambios significativos, y por tanto aprobar o rechazar la hipótesis de trabajo.

Además, se aplicó un análisis cualitativo analizando las reflexiones que surgieron en la práctica pedagógica, a partir del diario de campo de las docentes; Así mismo, se elaboró una rejilla para sistematizar la información obtenida.

3.1 Población

El trabajo de investigación acoge como población a estudiantes del grado transición del municipio de Santa Rosa de Cabal.

3.2 Muestra

La muestra los estudiantes del grado transición de la sede La Hermosa del Instituto Agropecuario Veracruz del sector oficial, de la zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal. Muestra conformada por un grupo ya establecido, que consta de 22 estudiantes en edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad, de género femenino y masculino. Los grupos familiares de los estudiantes está compuesta así: 75% familias nucleares constituidas por padre, madre e hijos, 20% familia extendida, 10% familia monoparental. Son en su mayoría niños que participan activamente de las actividades, colaboradores y dispuestos a la cooperación entre pares.

3.3 Hipótesis

3.3.1 Hipótesis de trabajo. La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, contribuirá a mejorar significativamente los procesos de comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz Sede La Hermosa

3.3.2 Hipótesis nula. La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no contribuirá a mejorar los procesos de comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz Sede La Hermosa.

3.4 Variables

Definición de variables. En el marco de la presente investigación se contempla una variable dependiente y una variable independiente, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1 Presentación de las variables

Variable dependiente	Variable independiente
Comprensión lectora	Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.

3.4.1 Variable independiente. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos.

La secuencia didáctica abordada por Camps (2006) es denominada como una serie de tareas diversas pero todas ellas relacionadas y enlazadas hacia un propósito y con el fin de lograr el objetivo fijado, esto desde luego debe desarrollarse en un periodo de tiempo determinado. Refiriéndose a las fases de la Secuencia Didáctica que Camps plantea, Pérez & Rincón (2009) enfatizan que: la primera fase, consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo; la segunda fase, constituye el núcleo de la SD, una vez definida la tarea, hay que tomar decisiones acerca del objeto sobre el que se trabajará; y la tercera fase, consta siempre de la elaboración de un informe. En la Tabla 2 se definen las dimensiones de esta variable.

Tabla 2 Definición de la variable independiente.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO. (VER ANEXO A)	
DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Fase de preparación:</p> <p>Es el momento en el que presenta el proyecto de lectura a los estudiantes y se llega a acuerdos frente a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollo de las tareas y actividades que se llevarán a cabo.</p> <p>Se establece el objetivo de la secuencia didáctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicitación de la situación comunicativa. ● Indagación de saberes e intereses de los estudiantes. ● Planteamiento de acuerdos frente a los objetivos de aprendizaje, la metodología, las responsabilidades.
<p>Fase de realización:</p> <p>Constituyen las sesiones donde se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se llevan a cabo las tareas planeadas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje y se hace valoración continua del proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de las distintas actividades propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora. ● Realización de actividades de retroalimentación grupal y con el docente.
<p>Fase de cierre:</p> <p>En esta se realiza un seguimiento al logro de los objetivos planteados frente al desarrollo de la comprensión, se desarrolla a lo largo de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la comprensión que requieran ser intensificados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Seguimiento evaluativo frente a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. ● Reflexión meta cognitiva continua. ● Evaluación metalingüística. ● Planteamiento final del cierre de las sesiones con conclusiones y retroalimentación grupal y con el docente.

3.4.2 Variable dependiente. Comprensión lectora de textos narrativos.

Ser competente narrativo es dar cuenta de la inteligibilidad de un relato a través de los elementos que conforman los planos de este (plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), haciéndose así necesario desarrollar en el niño la competencia de comprender e interpretar otros textos. (Cortés y bautista, 1998).

Además de esto la comprensión lectora es un acto comunicativo que plantea el uso del lenguaje según la situación y el acto comunicativo particular de cada individuo siendo este concreto y teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales e históricos del sujeto. (Hymes, 1971).

Tabla 3 Definición de la variable dependiente

SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS		
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
PLANO DE LA NARRACIÓN: Todo texto narrativo posee un narrador (que no es el autor) que se disfraza bajo la figura de un personaje o de un testigo y sus funciones básicas son (contar la historia, ceder la voz a los personajes y anticipar información) al mismo tiempo se encuentra aquí el tiempo de la historia (pasado, presente, futuro.) (Cortés y Bautista, 1998)	Narrador: hace referencia al recurso utilizado por el autor para contar la historia ya sea en primera o tercera persona.	1 Identifica quién cuenta la historia. <hr/> 0 No identifica quien cuenta la historia.
	Funciones del narrador: hace referencia a la información que da por adelantado el narrador.	1 Identifica cuando el narrador anticipa información <hr/> 0 No identifica cuando el narrador anticipa información.
	El tiempo: hace referencia al tiempo que se usa para narrar la historia, (presente, pasado, futuro)	1 Reconoce el tiempo en el que es narrada la historia <hr/> 0 No reconoce el tiempo en el que es narrada la historia.

<p>PLANO DEL RELATO: Este se refiere al modo o los modos de contar una historia; los estados de transformación y las fuerzas que modifican dichos estados.</p>	Estado inicial: Es el que describe el estado en el cual inicia la historia.	1	Reconoce el estado inicial de la historia
		0	No reconoce el estado inicial de la historia.
	Estado final: Hace Referencia a como finaliza la historia.	1	Reconoce el estado final de la historia.
		0	No reconoce el estado final de la historia.
	Fuerzas de transformación: Describe la fuerza de transformación (acción) que hace que se modifique el estado inicial de la historia.	1	Reconoce las fuerzas de transformación que modifican los estados de la historia.
		0	No reconoce las fuerzas de transformación que modifican los estados de la historia.
<p>PLANO DE LA HISTORIA:</p> <p>Se refiere a todo lo relacionado con los personajes, sus motivaciones e intenciones de las acciones, los espacios y los tiempos de la narración. (Cortés y Bautista, 1998).</p>	Características psicológicas y físicas: Es la encargada de describir las características psicológicas y físicas de los personajes dentro la narración.	1	Identifica las características psicológicas de los personajes dentro de la historia.
		0	No identifica las características psicológicas de los personajes, dentro de la historia.
	Tiempo cronológico: Hace referencia al orden de los acontecimientos y secuencia de acciones.	1	Identifica el orden de los acontecimientos así como el tiempo de la historia.
		0	No identifica el orden de los acontecimientos así como el tiempo de la historia.
	Lugar de la historia: Se refiere al lugar donde se desarrolla la narración.	1	Identifica el lugar donde se desarrolla la narración.
		0	No Identifica el lugar donde se desarrolla la

		narración.	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Comprende los elementos de emisor, destinatario y objeto del mensaje (su contenido). El narrador (Jolibert 2002)	Autor: Se refiere a la persona que escribe el cuento, el emisor en la situación de comunicación.	1	Identifica el autor de la historia.
		0	No identifica el autor de la historia.
	Objeto del mensaje: Corresponde al contenido del cuento.	1	Identifica el mensaje u objeto final de la historia.
		0	No identifica el mensaje u objeto final de la historia.
	Propósito de contar la historia: Se refiere a la intencionalidad del autor, para qué escribió la historia.	1	Identifica el propósito del autor al escribir el texto.
		0	No identifica el propósito del autor al escribir el texto.

Tabla 4 Valor de las dimensiones

ALTO (3)	MEDIO(2)	BAJO(1)
Identifica los tres indicadores de la dimensión.	Identifica dos indicadores de la dimensión	Identifica uno o ninguno de los indicadores de la dimensión.

3.5 Técnicas e Instrumentos

Para evaluar la comprensión de textos narrativos se diseña un cuestionario (anexo B) cuyos ítems permitieron valorar la comprensión lectora de dichos textos por parte de los niños de transición. previo a la aprobación del instrumento, se aplicó un pilotaje a los estudiantes de grado transición grupo 2 del Instituto Agropecuario Veracruz, sede la Hermosa, el cual fue valorado y

aprobado previamente por los expertos, magíster Daniel Mauricio guerra y magíster Alejandro Marín, para dar inicio a su implementación.

El cuestionario de selección múltiple, con única respuesta en el Pre-test se realizó basado en el cuento “No te rías pepe” de Keiko Kasza y el Pos-test basado en el cuento “El estofado del lobo” de la misma autora. (Ver anexos E - D)

Cada uno contó con 12 preguntas con 4 opciones de respuesta, donde la respuesta correcta tiene un valor de 1 y las incorrectas 0. Esta prueba, interroga la comprensión lectora desde los tres planos del relato literario (Plano de la Narración, Plano del Relato y Plano de la Historia) propuestos por Cortés y Bautista (1998). Además, en el cuestionario se tuvo en cuenta una dimensión para evaluar la situación de comunicación desde Jolibert. (2002). Las preguntas 1, 2 y 3 están enfocadas por indagar sobre la comprensión en aspectos del plano de la narración, como quién narra la historia, cuando anticipan información y el tiempo en el que transcurre la misma. Las preguntas 4, 5 y 6 están relacionadas al plano del relato que busca identificar aspectos como inicio, final y fuerzas de transformación de la historia. Las preguntas 7, 8 y 9 buscan identificar la comprensión en aspectos como las características físicas y psicológicas de los personajes, el orden de los acontecimientos y el lugar en el que se desarrolla la narración concerniente al plano de la historia y finalmente las preguntas 10, 11 y 12 hacen referencia a la situación de comunicación, la cual indaga sobre el emisor (quién escribe el cuento), el objeto del mensaje y por último el propósito del autor.

El procedimiento consistió en leer a los niños un cuento, posteriormente se aplicó el cuestionario de manera individual, dándoles la consigna “Escucha la lectura, observa las imágenes y contesta a tu profesora las siguientes preguntas, si tienes dudas pide que te vuelva a leer de nuevo el cuento cuantas veces sea necesario” Las respuestas de cada niño, fueron

anotadas en una hoja de respuestas. Es importante tener en cuenta que se utilizó el mismo procedimiento y cuestionario la para el pre-test y post-test, el cuento leído por la docente y evaluado por los niños fue diferente, pero con la misma estructura.

Para realizar la reflexión y análisis cualitativo sobre las prácticas de la enseñanza del lenguaje, se diseñó un formato de diario campo, el cual consta de un encabezado y dos columnas, en la parte superior (encabezado) están los datos de la clase como: fecha, hora, número de clase y sesión, en una de las columnas están plasmadas las observaciones generales de la clase y en la columna siguiente las conclusiones. Allí se narra lo sucedido en el aula, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se relata las impresiones y se reflexiona sobre la realidad escolar. Su objetivo es registrar información sobre las actividades diarias durante las fases de implementación de la secuencia didáctica, como propósito final pretende reflexionar sobre las acciones realizadas en el aula de clases por los docentes participantes de la investigación, esto basado en las concepciones de los autores Perrenoud (2004) y Schön (1987).

A partir del instrumento anterior se realiza un análisis inductivo de donde surge una sábana de análisis (ver anexo G) del cual emergen unas categorías que pretenden indagar sobre la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de lenguaje, las cuales se describen a continuación:

- Autopercepción: Cómo me siento con lo que hago: miedo, frustración, satisfacción.
- Auto-cuestionamiento: Lo que me pregunto sobre lo que estoy haciendo.
- Expectativas: Lo que espera que suceda con lo que hago.
- Rupturas: Ensayar nuevas actividades.
- Continuidad: Rutinas que permanecen en la práctica.
- Adaptaciones: Transformaciones en escena.

A continuación, en la **Tabla 5** se presentan las fases del proyecto de investigación

3.6 Procedimiento

Tabla 5 Procedimiento del proyecto de investigación

FASES DEL PROYECTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la comprensión de textos narrativos. • Elaboración del instrumento • Validación a. Prueba piloto. b. Validación de expertos. • Evaluación de la comprensión de textos narrativos previa a la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo: No te rías Pepe. Keiko Kasza. • Cuestionario (anexo E)
DISEÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica (ver anexo A)
IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica (ver anexo A)
REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los diarios de campo de las docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de campo • rejilla ver (anexo G)
CONTRASTACIÓN Y ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre el Pre-test y el Pos-test • Análisis de los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística inferencial: Prueba <i>t student</i> • Estadística descriptiva

4. Análisis de los Resultados

En este apartado se presentan los resultados del presente trabajo de investigación, cuyo objetivo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica (Sd) de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos a partir de los planos del relato literario propuestos por Cortés y Bautista (1998), la cual fue diseñada e implementada para estudiantes de grado transición.

El análisis de los datos se realizó en dos ejes, así: inicialmente se analizaron los desempeños de los estudiantes (análisis inferencial y descriptivo) y posteriormente se hizo una reflexión en torno a las prácticas de las docentes a través de un análisis cualitativo de la información.

En primer lugar, se muestra el resumen del análisis estadístico (inferencial con la escala de medición *T de Student*.), de los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test.

En segundo lugar, se presenta un análisis (de estadística descriptivo) general de los resultados obtenidos en las dimensiones de la variable dependiente (plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y situación de comunicación).

En tercer lugar, se realiza el correspondiente análisis de los indicadores de cada plano del relato literario, acompañado de una reflexión objetiva frente al desempeño del grupo en general.

Finalmente, se desarrolla el análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de las docentes, relacionada directamente con la información obtenida en los diarios de campo implementados por ellas durante el inicio, desarrollo y cierre de la aplicación de la secuencia didáctica.

4.1 Análisis *T-student*

Para verificar si los resultados en el Pos-test fueron significativos, se definió el nivel alfa α en 0,05, equivalente a un 5% de margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales. Como se puede ver en la **Tabla 6**, el valor P ($T \leq t$) dos

colas o la significancia bilateral fue de 0,000000, dicho valor es inferior al nivel alfa, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo o alterna, lo cual indica que la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejoro significativamente la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz Sede La Hermosa.

Tabla 6 Prueba T-Student para medias de dos muestras emparejadas

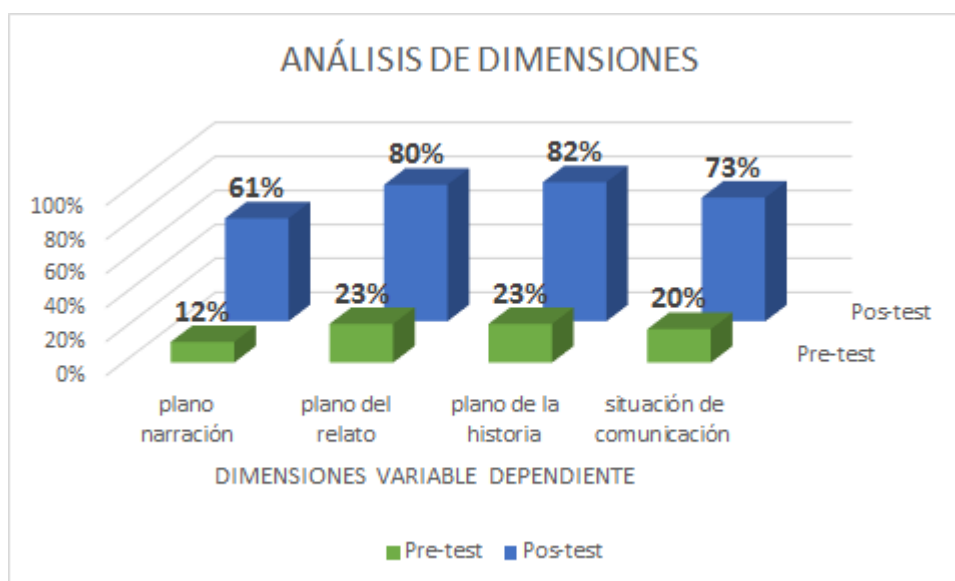
Prueba <i>T-student</i> para medias de dos muestras emparejadas		
En el Pre-test y en el Pos-test	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
Media	2,318	8,86
	2	36
Varianza	3,560	4,02
	6	81
Observaciones	22,00	22,0
	00	000
Coefficiente de correlación de Pearson	0,200	
	6	
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
	0	
Grados de libertad	21,00	
	00	
Estadístico t	-	
	12,4619	
P(T<=t) una cola	0,000	
	0	
Valor crítico de t (una cola)	1,720	
	7	
P(T<=t) dos colas	0,000	
	000	
Valor crítico de t (dos colas)	2,079	
	6	

A continuación, se hará un análisis de los resultados generales obtenidos por el grupo en las dimensiones de la variable dependiente abordadas en la SD, y evaluadas antes y después de la implementación de la misma.

4.2 Análisis De La Comprensión Del Texto Narrativo

En la **Gráfica 1** se presentan los resultados del grupo en general obtenidos en el Pre-test y Pos-test en la comprensión de un texto narrativo con relación a las dimensiones que fueron tenidas en cuenta: Situación de comunicación, Plano de la narración, Plano del relato y Plano de la historia.

Ilustración 1 Análisis de la comprensión lectora en sus dimensiones



Se puede observar que en el plano de la narración el nivel porcentual inicial de comprensión es de 12% de los estudiantes con base en el Pre-test y se dio un cambio significativo, ya que el pos-test el 61% de los estudiantes comprenden los aspectos relacionados

con este; en el plano del relato se evidencia que en los resultados del pre-test el 23% de los estudiantes logran comprender los componentes de este, mientras que en el Pos-test se pasa a un 80% de estudiantes que lo comprenden, siendo un cambio significativo; y en el plano de la historia se pasa de un nivel inicial de 23% en los estudiantes que logran la comprensión a un 82% de estudiantes que alcanzan a comprenderlo.

Con respecto a la situación de comunicación en el Pre-test se observa que solo 20% de los estudiantes logran comprender los aspectos de la situación de comunicación como lo son el autor del texto, el propósito del texto y el destinatario del texto, mientras que en el Pos-test el 73% de los estudiantes identificaron estos aspectos en el proceso de lectura.

Aunque todas de las dimensiones sufrieron transformaciones evidentes, en la que se puede observar mayor cambio fue el plano de la historia, ya que es posible que los estudiantes están más familiarizados con aspectos tales como las acciones que realizan los personajes, sus características e intenciones, como también los tiempos y los espacios en que se desarrolla el cuento. Por otra parte, los resultados en el Pos-test en la dimensión plano de la narración, aunque sean significativos, se evidenció mayor dificultad en la comprensión debido al alto nivel inferencial que se necesita para identificar dentro de un texto la información como lo es el tipo de narrador, sus funciones y el tiempo en que es narrada la historia.

Ahora bien, los resultados generales del grupo muestran en las cuatro dimensiones (plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y situación de comunicación) diferencias significativas en los resultados del Pre-test y Pos-test, lo que indica que las transformaciones obtenidas por los estudiantes en la comprensión de textos narrativos después de la intervención de la secuencia didáctica fueron favorables.

4.2.1 Análisis del plano de la narración. En la **Gráfica 2** se presentan las diferencias entre el Pre-test y Pos-test de los resultados en los indicadores de la dimensión plano de la narración evaluando los siguientes aspectos: Quién es el encargado de narrar la historia, cuándo el narrador anticipa información y en qué tiempo se cuenta la historia. Estos elementos son condición para la inteligibilidad de la historia, tanto en la comprensión como en la producción de los relatos, expresado así desde la propuesta de Cortés y Bautista (1998), que busca mejorar la comprensión de la competencia literaria.

Ilustración 2 Plano de la narración Pre-test y Pos-test



A partir de la anterior gráfica, se observa que el indicador donde se evalúa si los estudiantes reconocen quién es el narrador, presentó inicialmente en el Pre-test un nivel porcentual de 3% esto se debe a que los estudiantes todavía no poseen el código alfabético, por lo tanto, para ellos el narrador es la persona que lee la historia, siendo compleja la identificación del narrador como una estrategia discursiva inventada por el autor Cortés y Bautista (1998). De este modo, este resultado sirvió como referente para el diseño y planeación de actividades de

profundización en la Sd, buscando la mejora de este aspecto, logrando así un nivel porcentual del 86% en el Pos-test; siendo este el indicador que presentó mayor transformación. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta el planteamiento de Benegas (2006) que resalta la importancia del aprendizaje a través del teatro en la escuela como artefacto social, que permite la toma de conciencia y ofrece la oportunidad de trabajar en grupo, aportando ideas, escuchando diversas opiniones y desarrollando el pensamiento crítico y reflexivo teniendo en cuenta cada experiencia. Fue así como se realizó la actividad “juego de roles” con la ayuda de estudiantes de un grado superior, donde se representaban a cada uno de los personajes y un estudiante narraba la historia, cediendo la voz a cada uno de ellos, de esta manera los estudiantes observaron de forma directa que el narrador, en esta historia no se encontraba dentro de la narración, lo que ayudó a la comprensión.

En el indicador, funciones del narrador, donde se valora si los estudiantes reconocen cuándo el narrador anticipa información de la historia, se puede observar en la gráfica 2 que en el Pre-test el 5% de los desconoce esta función del narrador pues los estudiantes responden que el narrador “está inventando” lo cual permitió identificar que los niños no comprendían este indicador, esto puede deberse a que para ellos todas las historias están dadas por sentado y no poseen un narrador que les diga que va a suceder antes de la acción. Por lo tanto, en la obra de teatro que se realizó se dio espacio a la interrogación del texto escena por escena, donde se hicieron preguntas tales como ¿El narrador nos está diciendo lo que va a hacer el personaje? ¿Cómo sabía lo que iba a hacer él personaje? Esto permitió que los estudiantes reflexionaran sobre sus respuestas y se acercaran al texto de manera clara y con una mirada más amplia de la información que allí encontraban, así mismo este ejercicio transformó la forma de leer a la cual están acostumbrados los niños, convirtiéndola en una situación social, que vincula a otros en la

lectura y que permite el acercamiento a textos, antes de que los niños estén alfabetizados, asumiendo el rol de intérpretes, en este caso los estudiantes de grados superiores (Lerner, 2001). De esta manera, se observa que las actividades realizadas durante la Sd sirvieron para mejorar la comprensión de los estudiantes con relación a cuando el narrador anticipa información, observándose así en la gráfica 2 que el nivel porcentual logrado pasó del 5% en el Pre-test al 32% en el Pos-test.

Así mismo, se puede observar en la gráfica 2, que en el indicador donde se evalúa si los estudiantes identifican el tiempo en el que transcurre la narración, solo el 9% de ellos acierta en la respuesta a la pregunta si la historia ya pasó, está ocurriendo o va a ocurrir. Moreno (2001) Citando a Leslie, sostiene que los niños de manera natural son capaces de comprender el mundo, sus objetos físicos, sus propiedades y sus relaciones, además señala que para lograr dichas comprensiones los niños establecen representaciones mentales de los objetos o fenómenos tal como son en la realidad lo que posiblemente es causante del resultado obtenido que indicó de alguna manera que los estudiantes no identificaban claramente el tiempo en el que es narrada una historia. Por lo tanto, se desarrollaron actividades como encerrar las palabras con el fin de señalar marcas textuales que les permitiera identificar el tiempo en el que se desarrolla la historia, cabe resaltar que cada estudiante tenía el libro, posibilitando de esta manera que cada uno señalara en su texto las marcas textuales que fueran apareciendo en el mismo.

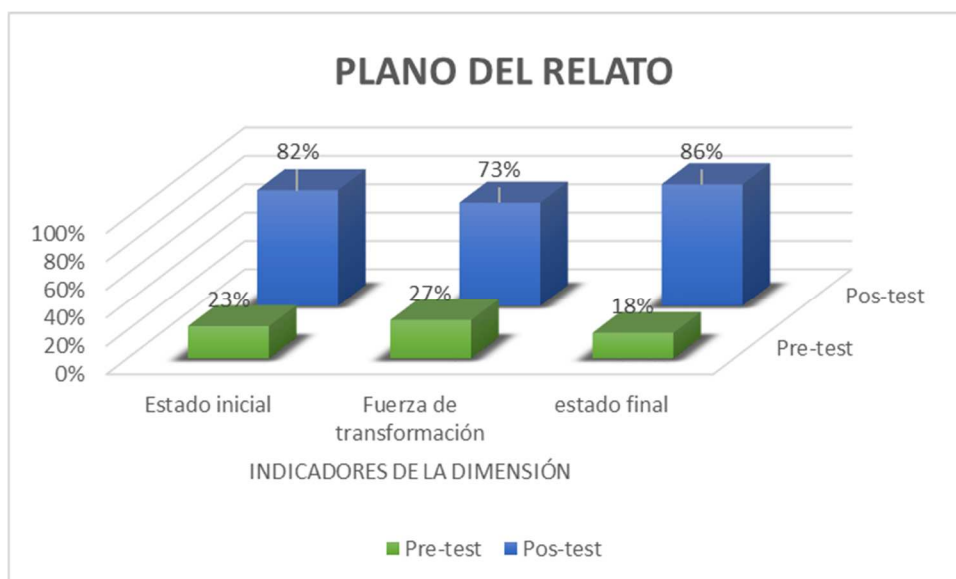
Así mismo, durante la obra de teatro ya mencionada se hizo uso de los recursos retóricos con los que contaba el texto trabajado “Choco encuentra una mamá” (ver anexo F) se abordaron de manera profunda a través de preguntas puntuales según la escena, tales como: ¿La historia que estamos leyendo ya pasó, está pasando o va a pasar? ¿Qué palabras nos indican esto? ¿Qué

palabra me indica tiempo en esta escena? y seguidamente se daba la consigna pidiendo a los estudiantes el señalar en el texto dichas palabras. Aunque los estudiantes participaron activamente de la actividad, en ocasiones se hacía necesario hacer relectura, volver al texto para comprenderlo, lo que demuestra lo poco familiarizados que se encontraban con la lectura comprensiva. Así como lo expresa Solé (1994) cuando leemos es necesario aportar a esta lectura de manera conjunta todas nuestras habilidades de descodificación, nuestros objetivos y experiencias previas y así encontrar evidencia o rechazar las predicciones que se realizan. En el caso de estos estudiantes que no se encontraban muy afines con los textos, es necesario hacer sesiones más profundas con mayor énfasis en lecturas compartidas, para así a través del constante acercamiento a la lectura ampliar el vocabulario y el reconocimiento de recursos retóricos propios de esta dimensión. En concordancia con lo anterior, se reflejó en el Pos-test que el 64% de los estudiantes pudo comprender en que tiempo estaba narrada la historia mostrando así que el desarrollo de las actividades permitió que mejoraran su comprensión con relación a este indicador, por lo tanto, la favorabilidad de estos resultados son producto del desarrollo de la Sd que como la plantea Abril (2010) es una configuración para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, guiada con una finalidad específica y mediada por el trabajo entre pares y docentes.

4.2.2 Análisis plano del relato. En la **Gráfica 3** se presentan los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test entre los indicadores de la dimensión plano del relato, evaluando los siguientes aspectos: Estado inicial, estado final y la fuerza de transformación de la historia. Estos elementos son estructura esencial a la hora de comprender o producir textos narrativos y

se refieren al modo o los modos de contar una historia; los estados de transformación y las fuerzas que modifican dichos estados. (Cortés y Bautista, 1998)

Ilustración 3 *Plano del relato*



En la gráfica 3 se muestran transformaciones en cada uno de los indicadores de la dimensión del plano del relato resultado de la comparación de las respuestas obtenidas en el Pre-test y Pos-test, observándose que el indicador donde se evalúa si los estudiantes reconocen el estado inicial de la historia, presentó inicialmente en el Pre-test un nivel de desempeño del 23% resultado de las respuestas dadas por los estudiantes. Esto se debe a que en la escuela la estructura narrativa se ha reducido a inicio, nudo y desenlace, dejando de lado aspectos más amplios de la narración. Por lo cual se hizo necesario realizar actividades que llevaran a los niños a comprender dicha estructura, una de las actividades realizadas fue la creación de un friso, a través del trabajo colaborativo; en ese momento los estudiantes interactuaron entre ellos para

solucionar algunos rompecabezas que mostraban el estado inicial de la historia, posteriormente describían la imagen y la ubicaban según correspondiera en la narración, aunque algunos estudiantes se mostraban confundidos en el orden de los acontecimientos, el diálogo entre pares permitió aclarar dudas, contrastar ideas y corroborar la estructura del texto; es así como en el Pos-test se obtiene un nivel porcentual del 82% resultado obtenido del indicador que indaga sobre el estado inicial de una historia. En concordancia con lo anterior Jolibert (1992), resalta la importancia del papel de la escuela como un medio de vida y de trabajo, administrado por adultos y niños, en el cual se puedan dar situaciones entre pares que permitan el actuar, discutir, decidir, realizar y evaluar.

En el indicador que valora si los estudiantes reconocen las fuerzas de transformación en un relato como se puede notar en la gráfica 3 en el Pre-test solo el 27% de los estudiantes logra identificar los acontecimientos que transforman la historia, mientras que en el Pos-test se aumenta a un 73% de los estudiantes que logra identificar dichas fuerzas. La comparación de estos resultados, deja ver que la mayoría de los estudiantes después de participar en el desarrollo de la Sd reconocen los factores intervinientes en la transformación del estado inicial, lo anterior es producto de la ejecución de actividades diseñadas para el fortalecimiento de este aspecto; una de ellas fue la lectura crítica que se realizó del texto, que nos permitió hacer énfasis en los acontecimientos logrando así que los estudiantes en diferentes momentos, según el nivel de comprensión, identificaran marcas y características que les ayuda en la comprensión, además, se realizó la interrogación al texto con preguntas como: ¿Qué quería lograr Choco? ¿Qué hizo para lograr lo que quería? ¿Qué hizo la señora Osa y porque lo hizo? Estas preguntas, fortalecieron la comprensión y el análisis de las situaciones que se presentan en las transformaciones de los

personajes, ya que las respuestas dadas por los niños eran consignadas y puestas en discusión entre pares.

Esta actividad se trabajó con el mismo friso de las sesiones correspondientes a los indicadores del estado inicial y final, en este se dejó un espacio destinado a resaltar la fuerza de transformación de la historia, aquí los estudiantes se dividieron en grupos y colorearon una de las partes que daban respuesta a las preguntas realizadas al inicio de la sesión. Finalmente, pegaron las escenas y describieron las situaciones que hicieron posible que Choco pasara de no tener una mamá a conseguir una. Para abordar las características físicas y psicológicas de los personajes, los estudiantes mencionan en repetidas ocasiones en el transcurso de la descripción de los personajes, quien intervino en la transformación del estado inicial del relato, a continuación se transcribe un fragmento de una de las participaciones;

Docente: “¿cuál es el personaje favorito de todo el cuento?”

Estudiante: “La señora Osa, ella es buena y bonita y ayudó a Choco para ser su familia, **por eso ya no estaba triste.**”

Si detallamos el diálogo, deducimos que se logró el objetivo de este indicador, con respecto a esto Abril (2003) expresa que la comprensión global de un texto se logra cuando se establecen diferentes tipos de relaciones entre los significados de las palabras, oraciones o párrafos y el reconocimiento de relaciones temporales, espaciales, causales entre las partes del texto.

Así mismo, la interrogación dirigida al texto, a través de algunas preguntas: ¿cómo se sintió Choco después de todos los rechazos? ¿Qué hizo la osa al ver a Choco llorando? ¿Cuál fue la actitud de la osa frente a choco? ¿Cómo se sintió Choco después de compartir tiempo con la osa? ¿Qué hubiera pasado si la osa rechazaba a Choco? Lo que permitió que los estudiantes

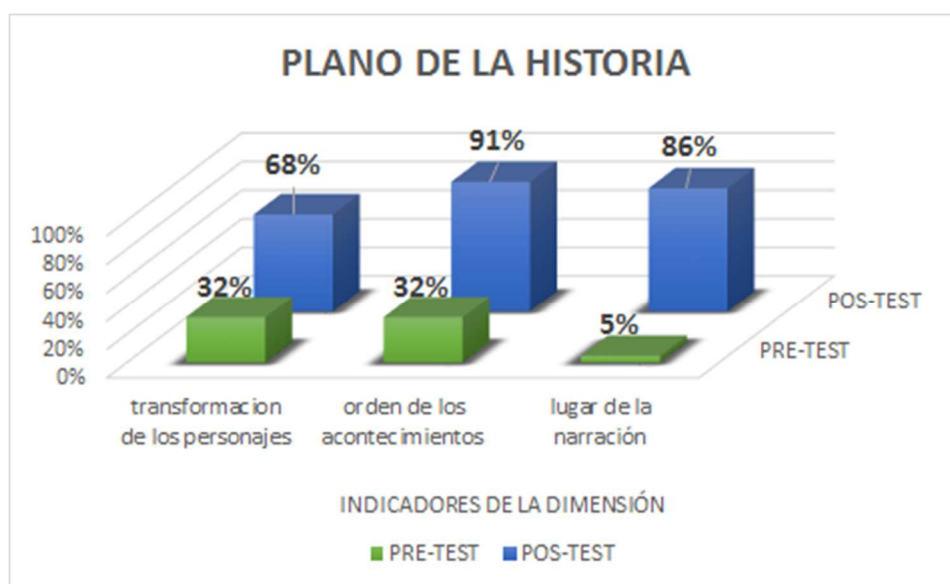
comprendieran la fuerza de transformación de la historia, esto concuerda con los planteamientos de Jolibert (1992), quien manifiesta que la interrogación de textos es una estrategia sistémica que permite al estudiante construir el significado en cada lectura, además, ayuda a la formación de estrategias y hábitos particulares de cada lector.

En cuanto a los resultados en el indicador donde se valora si los estudiantes reconocen el estado final de la historia, se puede observar en la gráfica 3 que en el Pre-test el 18 % de los estudiantes comprenden cual es el estado final de la historia, lo cual refleja la poca familiaridad que tienen los estudiantes con la lectura, puesto que para la mayoría de ellos el final de un texto se resume en la palabra colorín colorado, sin detenerse a reflexionar sobre las particularidades del estado final de una historia. Para mejorar este aspecto se realizaron diversas actividades como: la interrogación del texto con preguntas como ¿qué quería lograr el personaje? ¿Si lo logra? ¿Cómo era el personaje al principio de la historia y como está al final? Esto sumado al trabajo colaborativo, en donde los estudiantes confirmaban sus respuestas y confrontaban las de sus compañeros, permitiendo así un dialogo de saberes, a esto hace referencia Solé (1997), quien expresa que durante la lectura se deben realizar inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión y tomar las medidas necesarias ante los errores y dificultades para comprender. De igual manera, durante la actividad del friso explicada anteriormente, se hizo énfasis en el estado final, generando así la reflexión por parte de los estudiantes y su comprensión en este indicador, reflejado en el Pos-test donde el 86% de los estudiantes logró identificar el estado final de la historia.

4.2.3 Análisis plano de la historia. En la gráfica 4 se presentan las diferencias entre los resultados obtenidos en los indicadores de la Dimensión Plano de la historia: Características psicológicas y físicas de los personajes, orden de los acontecimientos y lugar de la narración.

Estos elementos son condición para la inteligibilidad de la historia, tanto en la comprensión como en la producción de los relatos. (Cortés y Bautista, 1998)

Ilustración 4 *Plano de la historia*



En la gráfica 4 se puede ver las transformaciones positivas en todos los indicadores de esta dimensión; siendo así como el indicador donde se evalúa si los estudiantes reconocen la transformación de los personajes el 32% de los estudiantes en el Pre-test lograron identificar las características físicas y psicológicas de los personajes, mientras que después de la implementación este resultado mejoró significativamente, pasando a que un 68% de los estudiantes lograra identificarlas. Este resultado se logró gracias a que durante la Sd se diseñaron posters con la imagen de los personajes principales y secundarios los cuales se expusieron en el tablero y durante la lectura del cuento los estudiantes iban describiendo de manera libre, destacando y haciendo énfasis en las marcas textuales que permitían identificar la información de manera explícita e implícita sobre las características físicas y psicológicas de los personajes de la historia.

Además, los estudiantes respondieron a la interrogación del texto, a través de preguntas como: ¿Quiénes aparecen en el cuento? ¿Cómo es la señora jirafa? ¿Qué color tiene? ¿Cómo es psicológicamente? ¿Es gruñona la señora morsa? ¿Por qué lo saben? ¿Cómo es la señora oso? ¿Quién es el más importante en esta historia? ¿Por qué? lo anterior permitió que los estudiantes durante el desarrollo de la Sd reconocieran y describieran los personajes, logrando ser más reflexivos y participativos; así mismo, la actividad de cierre planteada desde el inicio de la sesión que consistía en la elaboración de un títere del personaje de su elección, ayudó a la caracterización del personaje, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de estos, generando en los estudiantes cuestionamientos y propiciando una participación colectiva, en la cual entre pares se apoyaban para describir dichos personajes, siendo estas intervenciones acertadas y oportunas.

Al respecto Abril (2010) señala que la intervención que los niños hagan con relación a diversos discursos con diferentes propósitos permite la construcción de una voz, donde aprendan a usarla adecuadamente, generando diversas formas comunicativas y discursivas con el fin de fomentar en ellos una participación activa en la vida social. Producto de esto es el resultado reflejado en el Pos-test donde se evidencia que la secuencia didáctica les permitió identificar en una narración las características físicas y psicológicas de los personajes, tanto principales como secundarios siendo esta uno de los elementos necesarios para la inteligibilidad de los relatos expresado así por Cortés y Bautista (1998).

Con respecto al indicador que valora la comprensión de los estudiantes en el orden de los acontecimientos, se puede observar en la gráfica 4 que en los resultados del Pre-test el 32 % de los estudiantes identificaban correctamente en un texto la secuencia de los hechos, mientras que en el Pos-test se obtiene un 91% de los estudiantes, debido a que durante el desarrollo de la Sd

se realizaron actividades encaminadas a la comprensión de este mismo indicador. Algunas de las actividades que se realizaron durante la Sd que ayudaron para la identificación de este indicador se desarrollaron a través del uso de medios tecnológicos con el programa J-clic, que tenía como objetivo identificar el orden de los acontecimientos, en esta oportunidad se utilizaron imágenes que le permitieron a los estudiantes reconocer de manera clara que los relatos se desarrollan en un mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo (Cortés y Bautista, 1998).

Otra actividad que aportó a la comprensión de este indicador se debió a que durante el desarrollo de la lectura se hacía la interrogación del texto intencionada con preguntas como: ¿Choco estaba solo o acompañado al inicio de la historia? ¿Qué personaje se encontró primero? ¿Qué personaje se encontró después? ¿Cuál fue el último personaje que Choco se encontró?, entre otras, que generaron en los estudiantes la comprensión de este indicador ya que permitían en los estudiantes la verificación de hipótesis realizadas en torno a la lectura, al igual que el trabajo entre pares y la interacción con las docentes a partir de reflexiones conjuntas. Al respecto Jolibert (1995) señala que “el niño es ayudado por la confrontación con las proposiciones de sus compañeros de trabajo, pero es el quién despliega lo esencial de la actividad de su aprendizaje” (p. 25).

Por otra parte, en el indicador de que indaga por la identificación del lugar donde sucede la narración, se puede ver en la gráfica 4 que en el Pre-test se obtuvo un promedio de 5% lo que nos indica que los estudiantes presentaban dificultades para comprender que una historia puede tener más de un escenario en donde se desenvuelven los personajes, es así como para la comprensión de este indicador en el transcurso de la SD se desarrolló una sesión usando la herramienta tecnológica J-clic explicada anteriormente, en la cual por medio de imágenes

identificaban los lugares en los que se desarrolla el cuento, a través del uso de esta herramienta se permitió la mediación del uso de tecnologías para la comprensión de este indicador, como complemento se trabajó a partir de la lectura de imágenes y la lectura de marcas texturales presentes en el texto, ayudando así a los estudiantes a comprender secuencias, acciones e intenciones, esto facilitó la comprensión e identificación del lugar de la narración.

Por otra parte, durante esta actividad algunos estudiantes se mostraron inquietos y con muchas preguntas relacionadas al tema por ejemplo: ¿Cómo Choco viajaba de un lugar a otro? ¿ese es el polo norte?(señalando una imagen del lugar donde se encontraba el pingüino) “ahí también viven los osos polares ¿verdad?” esto refleja el interés por comprender y traer al texto conocimientos previos relevantes, siendo esto uno de los postulados de Solé (1997) quien plantea la necesidad e importancia de iniciar la lectura desde sus propios saberes. Estas interacciones durante la secuencia didáctica influyeron positivamente en el resultado obtenido en el Pos-test, logrando así que el 86% de los estudiantes comprendiera que los acontecimientos de los de la historia suceden en un lugar o en varios lugares.

4.2.4 Situación de comunicación. En la gráfica 5 se presentan las diferencias entre los indicadores de la Dimensión situación de comunicación, que evalúa la comprensión en los estudiantes de aspectos como la identificación del emisor, contenido del texto y propósito del autor. Siendo esta dimensión de gran relevancia en el proceso de comprensión textual ya que esta es la que condiciona y determina el canal de comunicación que se da entre el lector y quien escribe (Jolibert, 2002).

Ilustración 5 *Situación de comunicación Pre-test y Pos-test*

La anterior gráfica muestra los resultados arrojados en los indicadores obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, observándose que el indicador que evalúa si el estudiante identifica el autor del cuento leído, inicialmente en el Pre-test el 23% de los estudiantes logró hacerlo, esto se debe a que en la escuela poco se aborda este aspecto con los estudiantes de grados iniciales, pues no es común hablar y dar razón de quién es el que escribe un texto, por ello, los estudiantes no reconocían el autor de un cuento, de aquí que se desarrollaran actividades como la presentación de la autora del cuento Keiko Kasza a los estudiantes, donde a través de un elemento multimedia y haciendo uso de fotos, videos, e imágenes se permitió a los niños reconocer a esta persona en un contexto real, sus preferencias, miedos, gustos, familia y lugar de vivienda. Igualmente, el leer en casa su cuento favorito e investigar con los padres quien escribió el cuento, permitió contrastar con la información obtenida en la sesión e identificar que no es siempre la misma persona quien escribe un cuento. Por lo que los estudiantes lograron comprender que todo texto es escrito por alguien llamado autor lo que se evidencia en los resultados arrojados en el Pos-

test donde el 95% de los estudiantes lograron mejorar su comprensión con respecto al indicador que valora por la identificación del autor.

Si comparamos los resultados de la gráfica 4, en el indicador que evalúa si los estudiantes identifican el contenido en una narración, se puede observar que el cambio no fue muy significativo puesto que inicialmente presentó un nivel de 32% en el Pre-test y posteriormente mostró un promedio de 59% en el Pos-test, lo anterior debido a que el porcentaje inicial es alto, en comparación con otros indicadores, durante la secuencia didáctica se realizaron actividades entrelazadas que apuntaban al fortalecimiento de esta dimensión, una de estas fue el abrir espacios de dialogo antes y después de las lecturas en torno a dar cuenta de elementos fundamentales como objeto del mensaje, el propósito del autor y emisor, así como lo plantea Solé (1996), antes de la lectura deben estar claros los objetivos de la misma, como: leer para obtener información, leer para aprender, leer por placer, leer para verificar lo que se ha entendido, leer para activar los conocimiento previos además de otros propósitos, pues existen tantos objetivos como lectores en diferentes momentos y situaciones.

Finalmente en el indicador que evalúa en los estudiantes la identificación del propósito del autor en un relato, se evidencia en el Pre-test que un porcentaje del 5% de los estudiantes logra identificarlo, lo cual es un porcentaje muy bajo, esto debido a nivel de comprensión inferencial que se debe poseer para la identificación de factores abstractos en el texto, por lo cual, se desarrollaron actividades que permitieron el fortalecimiento de este aspecto, tales como la interrogación del texto con fines específicos, en este caso el identificar para qué fue escrito el texto, con preguntas como: ¿Para quién creen que fue escrito este cuento? ¿Para qué lo escribió la autora? ¿Por qué creen que la autora escogió a Chocó y la Osa para ser el protagonista de la historia? ¿Qué enseñanza creen que nos deja la historia?, se pudo comprender este indicador a

través de las reflexiones realizadas frente a las respuestas dadas por los estudiantes, las cuales se consignaban en el tablero, igualmente se compararon dichas respuestas y mientras se realizaba la lectura del cuento se hacían cuestionamiento sobre lo que contaba la historia, de esta manera, los estudiantes en un trabajo colaborativo llegaron a la conclusión de para qué fue escrito el texto, identificando de esta manera el propósito del autor.

Acorde a esto, para realizar un contraste de información se pusieron al alcance otros tipos de textos como informativos, instruccionales, descriptivos, con diferentes propósitos, los estudiantes llegaban a conclusiones muy claras sobre para qué fue escrito cada libro e hicieron visible las diferencias en cada uno de los textos, es así como se logró que los estudiantes comprendieran el propósito del autor y logaran mejorar sus desempeños reflejados en los resultados del Pos-test lo cual paso de que el 5% de los estudiantes identificara el propósito a que el 63% de los estudiantes lo lograra. Solé (2001) ha señalado la importancia de enseñar en el aula explícitamente estrategias lectoras que fortalezcan los procesos de comprensión, entre estas, el activar los conocimientos previos, establecer objetivos de lectura, interrogar los textos, con preguntas que no estén respondidas en la lectura y reflejen el espíritu crítico del lector.

4.3 Análisis De La Práctica Pedagógica

En este apartado presentaremos el análisis de las prácticas pedagógicas, para esto se usaron los diarios de campo donde se registraron los aspectos relevantes de los tres momentos de la secuencia didáctica: iniciación, desarrollo y cierre, y para dicho análisis de tuvieron en cuenta las siguientes categorías: Autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones y auto cuestionamientos.

4.3.1 Preparación. Está compuesta por las sesiones 1 y 2, durante esta fase se notó en nosotras sentimientos de temor y nervios pues era la primera vez que poníamos en juego una manera diferente de abordar el texto narrativo, aunque este tipo de texto lo hemos venido trabajando con frecuencia, era enfrentarnos a una nueva manera de hacerlo. También se encontraron presentes muchas expectativas frente a una nueva organización del aula para podernos mirar todos a la cara y romper la estructura tradicional, esta ruptura se dio al generar un espacio en común para la construcción de acuerdos que se plasmaron en un cartel, de una manera diferente; como los niños no estaban acostumbrados a esta dinámica, se dispersaron y desordenaron por lo que optamos por hacer pequeños grupos. Ahora bien, las adaptaciones que fuimos haciendo fueron sobre actividades sencillas que estaban mucho más relacionadas con el comportamiento de los estudiantes que sobre los saberes que íbamos abordar en el aula de clases como el reorganizar el grupo y aclarar normas. En esta fase se resaltaron las categorías de expectativas y adaptaciones frente a las actividades que se plantearon.

4.3.2 Desarrollo. Esta fase se llevó a cabo en 9 sesiones (de la sesión 3 a la sesión 11), durante el desarrollo de la secuencia didáctica nos sentimos impactadas por los sentimientos de agrado y sorpresa producto de la respuesta positiva de los niños frente a lo que estábamos desarrollando, aunque en el nivel de transición se desarrollan actividades muy variadas, estábamos realizando actividades nunca antes abordadas en nuestra práctica, como el trabajo en grupo por parte de los estudiantes y la lectura de un texto varias veces para lograr su comprensión, se estaba rompiendo un esquema tradicional y aunque al inicio fue problemático, los estudiantes se acoplaron de manera positiva a estos cambios. Por otra parte en nosotras estaba presente siempre un cuestionamiento ligado al bienestar de los estudiantes relacionado con las rupturas, pensábamos que leer el texto tantas veces sería aburrido y que por

ello los niños perdieran el interés, esto nos generaba temor, lo que nos llevó desde la planeación inicial de la Sd a desarrollar actividades más intencionadas haciendo uso de diversos materiales (plastilina, colores, pinturas) y recursos tecnológicos.

Tanto para los estudiantes como para nosotras el inicio de cada sesión estaba lleno de interrogantes, los niños nos preguntaban ¿qué vamos hacer hoy? con gran emoción y nosotras respondemos con agrado lo que tenemos planeado, pero con el temor de si esto sería pertinente o no y si lo disfrutarían, así como nosotras lo estábamos disfrutando. Aunque las continuidades, es decir, las rutinas que permanecen en nuestra práctica son pocas, durante el desarrollo estuvieron presentes en espacios repetitivos sesiones de pregunta - respuesta, los estudiantes y sus actitudes frente a lo desarrollado influenciaron cada una de las apreciaciones dadas generando algunas adaptaciones a las actividades guiadas desde los mismos estudiantes.

4.3.3 Cierre. Está compuesto por 2 sesiones (La sesión 12 y 13). Durante el cierre de la secuencia didáctica nos encontrábamos con muchos nervios ya que teníamos altas expectativas frente a situaciones, como la reacción de los estudiantes ante las madres y cómo se iban a sentir al ser observados en el desarrollo de la obra de títeres a realizar en el acto de cierre, igualmente se reflejó ansiedad por parte de los niños al elaborar la tarjeta de invitación para dicho evento ya que estaban integrando su medio cotidiano al aula de clase, lo cual de cierta manera les permite entender de forma significativa los objetivos propuestos. Igualmente, para nosotras vincular a las madres de familia en las actividades se convirtió en una gran ruptura frente a nuestra práctica cotidiana, ya que son escasos los momentos en que se integran estos dos factores (familia-escuela). De esta misma manera, la última actividad realizada (una fiesta para las mamás y la presentación de una obra de títeres permitió que los estudiantes y las mismas madres de familia reconocieran la importancia de este trabajo y manifestaron su aprecio y agrado ante el desarrollo

de la secuencia didáctica, reconociendo que integrar a las familias en los procesos educativos de los niños genera aprendizajes significativos.

Por lo anterior, nuestra reflexión se posa sobre la importancia de generar una práctica pedagógica más intencionada y reflexiva, que permita al estudiante ser un explorador de sus conocimientos, apuntando al desarrollo de sus competencias y de esta manera dar pie a tener transformaciones valiosas no solo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones con relación a la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado transición del Instituto Agropecuario Veracruz, sede la Hermosa.

A partir del desarrollo de la investigación y el análisis realizado, se concluye que:

- La secuencia didáctica generó transformaciones significativas en los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes, validando así la hipótesis de trabajo, ya que los resultados obtenidos en el pre-test se ubicaron en un nivel bajo y en el pos-test se observó una notoria mejoría en todas las dimensiones de los planos del relato literario: Plano de la Narración, Plano del Relato, Plano de la Historia y Situación de Comunicación, ubicándose así en los niveles medio y alto.

- Respecto a los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, se pudo evidenciar en la prueba Pre-test que los estudiantes presentaban dificultades en las dimensiones intervenidas (plano de la narración, plano del relato y plano de la historia y situación de comunicación), debido a que ellos solo tenían en cuenta los aspectos explícitos del texto, dejando de lado la profundidad o lo implícito del mismo. Esto se vio reflejado en el plano de la narración, donde se encontró que los estudiantes presentaban desconocimiento frente al narrador y cuándo éste interviene en la historia. Tampoco identificaban sus funciones en cuanto a la anticipación de información o el tiempo en que está contada la misma, en referencia a la situación de comunicación, se observó que los estudiantes no reconocían quién escribe la historia, con qué objetivo se escribe y cuál es el mensaje. En el plano del relato los estudiantes no identifican los tres momentos importantes que tiene

la historia (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) lo que quiere decir que no reconocen la estructura básica de un relato. Finalmente, en el plano de la historia se evidencio que la mayor dificultad fue identificar el lugar en el que transcurría la misma.

- Con relación a la secuencia didáctica, se observó que la implementación de la misma a través del enfoque comunicativo, permitió presentar a los estudiantes el lenguaje en un contexto real que generará en ellos un aprendizaje significativo, promoviendo interacciones entre ellos mismos y haciendo uso del lenguaje exigido en un acto de comunicación real. De igual manera, desde la perspectiva de Abril (2010), la Sd permite la elaboración de tareas entrelazadas y orientadas hacia un objetivo. Por ello, que la planeación de actividades con objetivos claros, y el uso de herramientas novedosas, permitieron en los estudiantes comprender dentro del texto conceptos abstractos como lo son el narrador, las características de los personajes, el mensaje, el propósito, entre otros. En este sentido, lo anterior generó en los estudiantes la comprensión global del texto enmarcado en situaciones cotidianas y en relación a lo trabajado en la secuencia didáctica, lo que se vio reflejado en los resultados obtenidos en el Pos-test.

- Los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pos-test muestran el fortalecimiento que se logró en la comprensión lectora, teniendo en cuenta los planos del relato literario y la situación de comunicación, implementando como estrategia una secuencia didáctica, la cual dio cuenta de las posibilidades que tienen los docentes de planear las clases de forma intencionada, flexible y contextualizada. Esta herramienta permitió desarrollar las competencias lectoras y comunicativas de manera significativa, así mismo permitió el trabajo colaborativo entre pares y entre maestro-estudiante, a través del diálogo y la negociación, procesos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De

igual manera, fueron fundamentales los antecedentes mencionados, los cuales apoyan la necesidad de desarrollar estrategias que permitan una mejor comprensión lectora en los estudiantes, en las cuales se enfrenten a los textos de manera amena y se permitan hacer inferencias o juicios valorativos con respecto a lo que leen (Bedoya y Gómez, 2014). Por otra parte, es importante tener en cuenta que la lectura es un acto social y este como contexto debe ser trasladado a las escuelas, permitiendo que los estudiantes le encuentren sentido a la lectura y de esta manera se genere un placer al contacto con textos (Lerner, 2001).

- En cuanto a las reflexiones de la práctica pedagógica, inicialmente las docentes presentaban temores e incertidumbres respecto a la construcción e implementación en conjunto de una secuencia didáctica, pues los imaginarios que presentan concebían al estudiante como un ser incapaz de comprender ciertos aspectos que se iban a desarrollar en la misma. Además, la modificación de conductas que se encuentran arraigadas en el quehacer docente por décadas. De allí que el diario de campo implementado en la práctica, posibilitó la reflexión constante, que como lo menciona Perrenoud (2004) debe tener elementos tales como: planteamiento de cuestiones, experiencias, saberes teóricos y prácticos, trabajo en equipo, reconocimiento de errores, aceptarse como parte del dilema y reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no se tienen conciencia y saber comunicarse en los contextos en los cuales se desenvuelve. Lo que permitió la reflexión antes, durante y después planteada por Shön (1987) de la práctica pedagógica.

Por último, se puede concluir que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo basada en el análisis de los planos del relato literario y la situación de comunicación, pueden mejorar de manera significativa la comprensión lectora de los estudiantes de grado transición.

Así mismo, la implementación de un diario de campo permite reflexionar las prácticas pedagógicas y sus transformaciones a lo largo del desarrollo de la Sd.

6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos al finalizar esta investigación realizada con estudiantes de transición, logran demostrar la importancia y pertinencia de la implementación de secuencias didácticas para mejorar los procesos de comprensión lectora, se recomienda incluir estrategias como esta en los planes de área de lenguaje para todos los grados en las instituciones educativas y desarrollarlas durante todo el año lectivo, ya que favorecen el desarrollo real de los procesos de comprensión e interpretación de textos por parte de los estudiantes, a la vez que se fortalece la producción discursiva oral y escrita de los niños, lo que redundará en la construcción de sujetos críticos, analíticos y propositivos capaces de realizar transformaciones positivas en su entorno; por consiguiente la Sd debe considerarse como una de las herramientas didácticas de uso cotidiano en el aula, puesto que se ajusta a los contextos socioculturales e incide en la mejora significativa de procesos de comprensión y producción textual, así como en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Se recomienda entonces realizar trabajo colaborativo y entre pares, e igualmente fomentar la evaluación continua, permanente y de manera integral, con la participación activa de los estudiantes en las diferentes etapas de inicio, desarrollo y cierre de la Sd.

De igual forma, se recomienda abordar los textos con estructura narrativa desde las competencias narrativas propuestas por los autores Cortés y Bautista (1998), teniendo en cuenta los planos de la narración, del relato y de la historia, superando así la estructura clásica de inicio, nudo y desenlace, ya que es bien sabido que los cuentos, los mitos, las fábulas, las leyendas y las novelas – textos estos que corresponden al género literario y en los que prima la narración –, favorecen y facilitan en gran manera el desarrollo de los procesos mentales y psicológicos de los

niños y los adolescentes, y se constituyen en la memoria cultural y social de los pueblos, además de ser una herramienta eficaz para enamorarlos de la lectura.

Por otra parte, aunque el texto narrativo es uno de los géneros más usados en la escuela a lo largo del tiempo, se ha limitado a su comprensión desde una estructura clásica de inicio- nudo y desenlace, por lo anterior, se recomienda abordarlo desde las competencias narrativas propuestas por los autores Cortes y Bautista (1998) teniendo en cuenta los planos de la narración, relato y la historia. Para el trabajo con niños de nivel transición es importante que estos comprendan que el conflicto narrativo está compuesto por una serie de fuerzas que van transformando el estado inicial de la historia.

Igualmente se recomienda articular los proceso de comprensión lectora a todas las áreas o ámbitos del conocimiento a desarrollar y acercar a los estudiantes a diferentes tipos de textos como descriptivos, expositivos – explicativos, argumentativos e instruccionales, desde niveles iniciales y en contexto de situación de comunicación real, lo que permitiría como lo expresa Lerner (2001) abordar la lectura en diversidad de propósitos y como práctica social.

Respecto a la situación de comunicación, se recomienda que sea abordarla durante cada práctica de lectura, de manera que los estudiantes se familiaricen con elementos como emisor, destinatario, objeto, desafío y su contenido (Jolibert, 2002). Durante esta investigación se trabajó este aspecto, haciendo uso de herramientas multimedia como videos, imágenes, presentaciones, audios, etc. lo que permitió de manera clara y eficaz la comprensión de estos elementos, que en ocasiones se tornan de manera confusa por no estar explícitos en el texto.

Es importante la vinculación de la familia a los procesos de aprendizaje de los niños, no solo en las tareas extra clase, si no en la participación activa durante el desarrollo de actividades en la escuela, puesto que las madres y los padres de familia en su mayoría consideran la lectura

solo como una actividad escolar, dejando así de lado el compartir momentos de lectura con sus hijos, por ello es de gran relevancia integrar los hábitos de lectura desde temprana edad Moreno (2001). La familia es el primer contacto con la lectura y por lo tanto de vital importancia para generar condiciones adecuadas en procesos de comprensión lectora, por lo anterior se recomienda incluir en el desarrollo y cierre de secuencias didácticas el apoyo e intervención de la familia, ya que el sentirse escuchados y valorados genera participación y toma de conciencia sobre la importancia de los procesos lectores y escritores.

Finalmente, se recomienda; la consolidación de grupos de estudio e investigación docente en las instituciones educativas, con el fin de generar espacios de aprendizaje entre pares, ampliar conocimientos sobre aspectos relacionados con la didáctica del lenguaje, y propiciar reflexiones académicas encaminadas a actualizar los planes y programas de estudio con miras al fortalecimiento académico que de verdad permita generar calidad educativa.

7. Referencias

- Alaís Grillo, A. N. D. R. E. A., Leguizamón Sotto, D. V., & Sarmiento Ceballos, J. I. (2015).
Comprensión Lectora Y Desarrollo De Estrategias Cognitivas Con El Apoyo De Un
Recurso Tic. *Revista De Educación Y Desarrollo Social*, 9(1).
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora* (1st ed.). España: Fundación Infancia y
aprendizaje.
- Bedoya Serna, C. S., & Gómez Pineda, M. I. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica
basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión
lectora de los estudiantes del grado transición.
- Caballero Escorcía, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños
de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria
(Tesis de Maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cala Carvajal, R. (2008). *Escritura y oralidad en el discurso epistolar*. *Tonos Digital*, 16(0).
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de
textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España Grao.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coordinadores) (2006), *Secuencias didácticas para aprender
gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona. Ed. Grao.
- Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999;
36-37: 11-33.

- Carrillo, S & Nieto, A. (2013). Incidencia de una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4112/1/37241N677.pdf>
- Chois, P. M. (2005). Programa de mejoramiento docente en lengua materna: Desarrollo de la lectura y la escritura. Cali: Convenio Gobernación del Valle del Cauca y la Universidad del Valle.
- Coll, César (1993) Psicología y Didácticas: una relación a debate. En revista Infancia y aprendizaje No. 62-63. Madrid.
- Cortés, J., & Bautista, A. (1998). Maestros generadores de textos. Haia una didáctica del relato literario. Valle: Escuela de estudios literarios. Universidad del Valle.
- Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Ediciones Morata. 37.
- Dewey, J. (1928). Como pensamos. Ediciones de La Lectura.
- Garrido Domínguez, A. (1993). Teoría de la literatura y literatura comparada-El texto narrativo. Editorial Síntesis. España.
- Hernández Sempieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1997). Metodología de la investigación.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (1st ed.). Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lingüística.
- Iborra, A. M. (2003). TDR Tesis Doctorales en Red. Recuperado el 28 de Mayo de 20015, de <http://hdl.handle.net/10803/10435>
- ICFES (2014). Informe Pruebas SABER 2013. Recuperado de www.icfesinteractivo.gov.co

- Isabel, S. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao Barcelona.
- Jolibert, J., Galdames Franco, V., & Medina Moreno, A. (2002). *Formar niños productores de textos* (1st ed.). Chile: Dolmen Ediciones.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Machado P. (2013) incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, Ciudad de Pereira. (tesis de maestría) universidad Tecnológica de Pereira, Pereira – Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Síntesis plan nacional de lectura y escritura versión preliminar*. Bogotá. 4.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Plan Nacional de lectura y escritura*. Recuperado de <http://mineduccion.gov.co>
- Morales, C. R., & Allende, N. M. C. (2007). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. *Enunciación*, 13(1), 53-60.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos : Un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 0(4), 177. <http://dx.doi.org/10.18172/con.492>
- Muth, K. D., & International Reading Association. (1991). *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*.

- Pérez Abril, Mauricio y Roa Casas, Catalina (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá.
- Pérez Abril, M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.
- Pimiento, M. (2012). Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana (Tesis Magistral). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Rincón, G. (2006). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales. Documento no publicado.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Scheneuwly, B. (1988). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Estudios de lingüística aplicada*(73).
- 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*, 10(39-40), 1-13.
- Soriano, R. R. (1994). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.
- Teatro el espacio teatral / coordinado por Marcela Benegas - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2006.

- Tobón de Castro, L. (2001). La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.[Links].
- Todorov, T. (1971). Literatura y significacion (1st ed.). Barcelona: Editorial Planeta.
- Tolchinsky, L y Simó R. (2001) Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, España: Horsori.
- Tuffanelli, L. (2010). Comprender:¿ Qué es?¿ Cómo funciona? (Vol. 1). Narcea Ediciones.
- Vygotsky, L. S.(1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Comp.), The concept of activity in Soviet psychology (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Watzlawick, P. (1993). The language of change: Elements of therapeutic communication. WW Norton & Company.

Anexos

Anexo A.
Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
DESDE LOS RELATOS LITERARIOS: HACIA UNA COMPRENSIÓN LECTORA EN
TRANSICIÓN

Nombre de la asignatura: *Ámbito comunicativo*

Nombre del docente: Lorena Bueno - Jessica Lozano

Grupo: Transición 1 tarde.

Fecha de la secuencia didáctica: mayo - junio del 2016

FASE DE PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN
TAREA INTEGRADORA: Mi madre una gran mamá osa.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Potenciar la comprensión de textos narrativos desde los planos de la narración (Cortés y Bautista 1998) y situación de comunicación (Jolibert 2006)
CONTENIDOS DIDÁCTICOS <ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos conceptuales: - Personajes y sus características psicológicas, lugares y tiempo de un cuento, quién

narra y quien escribe, estado inicial y final, fuerzas de transformación, orden de los acontecimientos, mensaje y propósito en una narración.

- Contenidos procedimentales:

- Análisis de lectura, lectura individual, y producción de graffias.
- Comprensión oral y auditiva de manifestaciones comunicativas básicas, a través de diversos recursos didácticos.
- Expresa de diferentes formas sus observaciones y opiniones con respecto a un cuento.

- Contenidos actitudinales:

- Valora los momentos en que se presenta la lectura
- Evidencia placer e interés por las lecturas.
- Reconoce la importancia de la lectura y escritura en el ámbito social.
- Respeta y cumple con los compromisos del contrato didáctico.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Trabajo autónomo
- Trabajo colaborativo

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 1: contrato didáctico

OBJETIVO: Crear con los estudiantes normas y acuerdos para el fomento de un entorno agradable en el desarrollo de la secuencia didáctica.

PROYECTO: FAMILIA**ACTIVIDADES:**

- Socializar a través de un video fotográfico con los estudiantes el proyecto que se va a trabajar, el cual tiene que ver con la estructura familiar y sus diferencias.
- Construcción de acuerdos y normas con los estudiantes por medio de lluvia de ideas.
- Realización del cartel con las normas y acuerdos para el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Exploración de expectativas e intereses de los niños frente al proyecto.
- Conversatorio con los estudiantes acerca de qué es y cómo están conformadas sus familias.
- Solicitud a las estudiantes para la próxima sesión, para que traigan una mini-cartelera con foto o dibujo de la mamá.

CIERRE: La sesión termina pidiéndoles a los estudiantes que dibujen los miembros de su familia.

FASE 1. PREPARACIÓN

SESIÓN 2: Ambientación para la llegada del texto al aula.

OBJETIVO: Motivar las estudiantes sobre el tema y llegada del texto al aula, a través de la socialización de las mini-carteleras.

CONSIGNA: Vamos a observar el salón de clases, destacando las mini-carteleras expuestas y las diferentes actividades desarrolladas por las mamás.

ACTIVIDADES:

- Retroalimentación sobre los acuerdos y normas elaborados en el encuentro anterior.
- Socialización las mini-carteleras: los estudiantes contarán con quién viven, que hace su mamá, actividades favoritas y lo que más le gusta de ella.
- Los estudiantes pasean por el salón observando las mini-carteleras relacionadas con el tema.
- Después de observar el material expuesto, interactúan por grupos o mesas de trabajo explicando las diferencias y similitudes que encontraron en las mini carteleras.
- Se comentan las actividades que se van a desarrollar con ellos a partir de ese momento.

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

FASE 1 : PREPARACIÓN

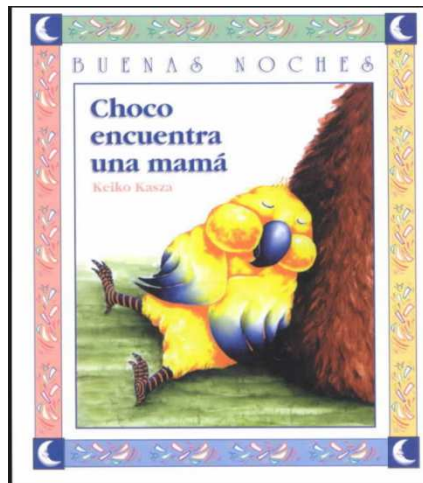
SESIÓN 3: Identificación de los conocimientos previos sobre el cuento, “choco encuentra una mamá” (KeikoKasza)

OBJETIVO: Identificar los conocimientos previos de los estudiantes, acerca del cuento y del contexto del cuento “choco encuentra una mamá” (KeikoKasza).

Partiendo de la observación de la portada del texto.

CONSIGNA: Vamos a observar la portada de este cuento, luego entre todos

vamos a responder algunas preguntas.



Actividad: hacer preguntas sobre lo que los estudiantes observan en la portada del cuento que se va a leer.

¿Quién aparece en la portada?, ¿qué animal es ese?, ¿cómo creen que se siente?, ¿identifican algunas de las palabras en la portada?, ¿cómo creen que se llama el cuento? ¿De qué creen que tratará el cuento? ¿Cómo creen que es la mamá de choco? Igualmente se realizarán preguntas de anticipación que se irán respondiendo a medida que se va leyendo el cuento, las respuestas dadas por los niños serán consignadas en el tablero, para posteriormente ser confrontadas a través de la lectura.

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento para saber si esto que han dicho es verdad.

ACTIVIDAD: Antes de leer el libro se realiza con los estudiantes un repaso de los

compromisos para el momento de la lectura.

Después se llevará a cabo la lectura detallada del texto. Durante esta lectura los niños realizarán hipótesis a partir de las imágenes así como realizarán anticipaciones del cuento, a través de preguntas y respuestas.

Las hipótesis que formulan los estudiantes, se van consignando en el tablero y en una libreta personal de las docentes.

A medida que se va leyendo el cuento, se van verificando las hipótesis y se van formulando nuevas, respecto a lo que va siguiendo, se vuelven a verificar y así sucesivamente.

CIERRE: La evaluación de esta sesión se realiza, a través la participación de los estudiantes y las intervenciones, tanto en la socialización de las hipótesis, como, en la reflexión y finalmente con la realización de un dibujo de manera libre sobre la parte que más les gustó del cuento.

FASE DE DESARROLLO Y EJECUCIÓN

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 4: Plano de la Narración.

OBJETIVO: Identificar quién narra la historia, cuando el narrador anticipa información y el tiempo en el que cuenta.

CONSIGNA: Hoy vamos leer el cuento nuevamente de choco encuentra una mamá, pero esta vez estará actuado por unos amigos del grado quinto, vamos a prestar atención a los participantes y el momento en que cada uno de ellos habla.

ACTIVIDAD:

Se inicia la narración de la obra de teatro y durante esta se harán pausas en donde

se le realiza a los estudiantes preguntas que permitan evidenciar cuando el narrador anticipa información, quién narra la historia y el tiempo en el que se desarrolla la historia: las respuestas dadas por los estudiantes se consignarán en el tablero para posteriormente ser confrontadas.

Escena	Tipo de preguntas
1.	<p>¿Quién hablo aquí?, ¿qué dijo el narrador?, ¿porque dijo “Un día decidió ir a buscar una”? ¿Cómo sabía lo que Choco iba hacer? ¿Lo está inventando, está dentro del cuento, nos está anticipando información? ¿En lo que acaba de leer el narrador que palabras me indican tiempo?</p>
2.	<p>¿Quién dijo “!usted es amarilla como yo”? ¿Quién dijo “suspiró la señora Jirafa”? ¿Cuál personaje está hablando?</p> <p>¿Cuándo el narrador dice: “primero se encontró con la señora Jirafa.” que palabra me indica tiempo?</p>
3.	<p>¿Cuál personaje está hablando cuando dicen: “-lo siento-”? ¿Qué dijo el narrador? - Choco se encontró después con la señora pingüino- o - Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas-</p> <p>¿quién dijo que? ¿En esta escena la palabra “después” me indica que esto está pasando o ya paso?</p>
4	<p>¿Quién dijo “Choco se encontró después con la señora Morsa”?,</p> <p>¿Qué personaje está hablando cuando dicen: “Sus mejillas son</p>

	grandes y redondas como las mías.? ¿Es usted mi mamá?
5	¿Quién habla aquí, el narrador o choco?
7	¿Qué personaje dijo?: - ¡mamá, mamá! ¡Necesito una mamá! ¿Quién dice: “la señora osa se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando.” ? ¿Qué personaje habla cuando dicen: “¿En qué reconocerías a tu madre?”
9	¿Quién habla cuando dicen: “preguntó la señora osa, y alzándolo le dio un beso muy largo.” ?
10	¿Qué dice Choco aquí? ¿Que otro personaje habla en esta escena?
11	¿Qué palabra me indica tiempo en esta escena? señalemos en el texto.
13	¿Quién dijo: “la idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a choco” ? ¿Por qué el narrador sabía que a Choco le parecía excelente la idea?
15	¿Qué personajes hablan en esta escena?
16	¿Choco habla en esta escena? ¿Quién interviene en esta escena? ¿La historia que estamos leyendo ya pasó, está pasando o va a pasar? ¿Qué palabras nos indican esto?

Al final de la narración se le preguntará a los estudiantes ¿quién narró la historia? y

se llevará a la conclusión por medio de esta pregunta que el narrador no se encontraba dentro de la misma y que así como en este caso era un estudiante, podría ser cualquier persona.

Al final de la presentación en el texto se encerraran las palabras que indican tiempo y lugar utilizando diferentes colores.

CIERRE: se entregarán a los estudiantes escenas correspondientes a la historia donde deberán, recortarla y pegarlas en el orden en que se realizaron la escena. (Primero, luego, después).

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 5: Situación de comunicación

OBJETIVO: Reconocer la persona que escribe el cuento (emisor).

CONSIGNA: Pensemos ¿cuál será la diferencia entre el que narra el cuento y el que lo escribe? Los estudiantes darán sus puntos de vista, se consignan en el tablero para posteriormente confrontar las respuestas.

CONSIGNA: Vamos a ver una presentación sobre la persona que escribió el cuento “Choco encuentra una mamá”

- Durante la presentación se darán espacios para plantear interrogantes sobre la autora del cuento ““Choco encuentra una mamá” ¿cómo será físicamente? ¿Será hombre o mujer? ¿De qué país será? Qué otros cuentos conocen que hayan sido escritos por Keiko Kasza? las respuestas se escriben en el tablero para posteriormente ser confrontadas con la información de la presentación.
- Posteriormente, se hará la lectura del cuento y se reflexionará sobre la diferencia entre quien lo escribió y quien lo narra.



CIERRE: Los estudiantes como actividad extra clase, deberán leer en casa su cuento favorito, lo traerán al aula y contarán a sus compañeros en la sesión siguiente cuál es el autor de este libro, estos otros autores se presentarán a los estudiantes para que observen la diferencia física, edades, nacionalidades que existen entre los escritores.

FASE: DESARROLLO

SESIÓN 6: Plano del relato

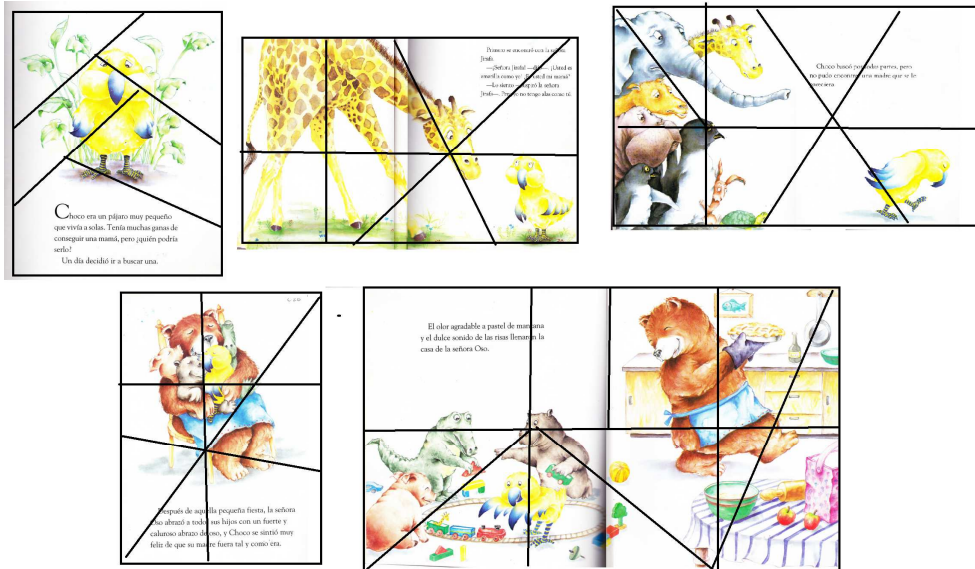
OBJETIVO: Reconocer el estado inicial y final de la historia.

CONSIGNA: rompecabezas por mesas.

Vamos a leer el cuento nuevamente, esta vez estaremos pendientes de la parte inicial y final de la historia.

- Después de la lectura del cuento se entregará por mesas de trabajo un rompecabezas correspondiente a una de las escenas del estado inicial y final del

cuento, deberán armarlo por grupos, y posteriormente describir la escena y el estado en que se encuentra el personaje principal.



- Seguido a esto, los niños organizan en un friso las imágenes de acuerdo a la secuencia del texto (inicial y final) la fuerza de transformación y sus imágenes correspondientes quedarán cubiertas para ser trabajadas en la siguiente sesión.
- Se realizará un conversatorio indagando sobre el estado inicial y final del personaje con preguntas como: ¿Cómo estaba Choco al inicio? ¿Qué quería lograr Choco? ¿Qué hace para lograr lo quiere? ¿Cuál es el estado final de Choco? ¿encontró una mamá? ¿Cómo era esa mamá?

CIERRE: Los estudiantes dibujaran y contarán a sus compañeros y docentes en qué situaciones se han sentido como Choco al inicio y final de la historia.

FASE: DESARROLLO

SESIÓN 7: Plano del relato

OBJETIVO: Reconocer la fuerza de transformación que modifican los estados de la historia.

CONSIGNA: Vamos a ver un video del cuento “choco encuentra una mamá” en él tendremos mayor atención en la situación que le permitió a Choco cambiar su estado inicial.

- Durante la proyección del video se realizarán pausas en partes específicas como el encuentro con cada una de los animales (jirafa, morsa, pingüino y osa) y se realizarán preguntas como: ¿Por qué la jirafa, morsa y pingüino le dijeron que no podían ser su mamá? ¿cómo se sintió Choco después de todos los rechazos? ¿Qué hizo la osa al ver a choco llorando? ¿Cuál fue la actitud de la osa frente a choco? ¿Cómo se sintió Choco después de compartir tiempo con la osa? ¿Qué hubiera pasado si la osa rechazaba a Choco? ¿Cómo terminará sintiéndose Choco tras otro rechazo? También realizaremos preguntas de tipo actitudinal para resaltar la labor de las madres. ¿se puede comprar una mamá? ¿Qué tan importante es la mamá? ¿nuestras madres son iguales a nosotros? Las respuestas de los niños serán consignadas en una libreta y pizarrón.
- Por mesas de trabajo los niños decorarán una de las escenas en las que choco se encuentra con la señora osa, deberán describir la imagen y las acciones presentadas allí.



- Se completará el friso iniciado en la sesión anterior, con las imágenes trabajadas.

CIERRE: en una hoja de colores los niños realizarán una carta a la mamá, en agradecimiento por todo lo que hace por ellos.

FASE: DESARROLLO

SESIÓN 8: Plano de la historia.

OBJETIVO: Identifica las características psicológicas y físicas de los personajes, dentro de la narración.

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

ACTIVIDAD:

- Al terminar la lectura del cuento, se presentará posters con los personajes, allí

los niños explicarán de forma oral las características de cada uno de ellos, esto se realizará en trabajo con el grupo completo.



JIRAFÁ



MORSA

Por medio de preguntas como ¿Quiénes aparecen en el cuento? ¿Cómo es la señora jirafa? ¿Qué color tiene? ¿Cómo es psicológicamente es gruñona la señora morsa? ¿Por qué lo saben? ¿Cómo es la señora oso? ¿Quién es el más importante en esta historia? ¿Por qué? los niños llegaran a la conclusión de quién es el personaje principal de la historia.

- Se presenta imágenes del personaje principal en varias escenas donde los niños describirán las emociones que refleja y sus características físicas, como es, de qué color, como se siente en cada una de las imágenes.



CIERRE: Cada niño elaborará un títere del personaje que más le gusta de la historia, al final Se realiza un conversatorio sobre los sentimientos de los personajes y se reflexionará en torno a experiencias en situaciones reales de los niños, a través de la narración usando el títere.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 9: Plano de la historia.

OBJETIVO: Identificar el orden de los acontecimientos y el lugar donde se desarrolla la narración.

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento y vamos a identificar en él, el orden de los acontecimientos, al igual que el lugar donde sucedió la historia.

ACTIVIDAD:

- Los niños van a narrar el cuento para identificar los lugares donde se desarrolla la historia, ellos realizarán representaciones mentales durante la lectura de cómo se imaginan cada lugar (playa, polo norte, bosque, casa) y actividades

que se pueden realizar en cada lugar.

- Posterior a la lectura, con ayuda del friso que se utilizó en las sesiones del plano del relato, los niños identificarán los lugares y acontecimientos guiados por preguntas que harán las docentes, que tengan que ver con los estos dos temas como: ¿con quién se encontró Choco inicialmente? ¿Qué le dijo? ¿A dónde fue Choco después? ¿Qué sucedió allí? ¿en qué lugar se encontraba la jirafa (el pingüino y la morsa)? Entre otras. A medida que van respondiendo las preguntas se va señalando cada parte del friso.

CIERRE: Utilizando como herramienta Jclíc. Se realizarán actividades multimedia que permitan al estudiante analizar el orden de los acontecimientos y lugares donde transcurre la historia, algunas de las actividades serán: de asociación que pretenden que los niños descubran las relaciones existentes entre dos conjuntos de información, juegos de memoria donde tendrán que ir descubriendo parejas de elementos iguales o relacionados entre ellos, que se encuentran escondidos, actividades de exploración, identificación e información, que parten de un único conjunto de información y Los rompecabezas, que plantean la reconstrucción de una información que se presenta inicialmente desordenada.

FASE 2. DESARROLLO

SESIÓN 10: Situación de comunicación

OBJETIVO: Reconocer el objeto del mensaje del cuento (su contenido)

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento de nuevo, pero esta vez vamos a reflexionar y estar atentos sobre qué aprendizaje nos deja la historia y qué acciones podemos imitar y cuáles no.

ACTIVIDAD:

- Se lee el cuento y durante la lectura realizaremos preguntas de análisis relacionadas al mensaje que deja el cuento.
- Al finalizar el cuento reflexionaremos en torno a ¿Qué aprendieron de la historia? ¿Qué les enseña esa historia que se pueda aplicar en sus vidas?

CIERRE: Después de socializar, las docentes pegaran en el tablero 3 imágenes con 3 mensajes diferentes, uno de ellos será acorde al cuento, los estudiantes deberán pasar uno por uno al tablero y pegar su nombre en el que ellos crean que es el objeto del mensaje según la reflexión ya realizada.



- se realiza el ensayo de la obra de títeres con los estudiantes.

FASE 2. DESARROLLO**SESIÓN 11: Situación de comunicación****OBJETIVO:** Reconocer el propósito del autor (para qué fue escrito)

CONSIGNA: Vamos a leer el cuento y esta vez vamos a pensar: **¿Por qué** el autor escribió este texto?

ACTIVIDAD:

- Se realiza la lectura del cuento y se hacen preguntas relacionadas al propósito del autor ¿Para quién creen que fue escrito este cuento? ¿Para qué lo escribió la autora? ¿Por qué creen que la autora escogió a Chocó y la Osa para ser el protagonista de la historia? ¿Qué enseñanza creen que nos deja la historia? A medida que se van respondiendo las preguntas, estas serán consignadas en el tablero. Al final de la lectura, las docentes serán mediadoras lanzando hipótesis que serán respondidas por los niños.
- Se presentan otros tipos de textos para que los niños comparen los propósitos de diferentes autores según a quién va dirigido, los textos se dejan para que los elijan libremente y los exploren a su gusto.

Cierre: Al final, se socializarán con el grupo y se llegará conjuntamente a la respuesta de “para qué se escribió el texto” la cual será escrita en un cartel.

FASE 3 CIERRE

SESIÓN 12: Reflexión sobre lo aprendido

OBJETIVO: Retroalimentar los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la secuencia didáctica

CONSIGNA: hoy vamos a conversar sobre lo que aprendimos.

ACTIVIDAD: los organizamos en mesa redonda y realizaremos un conversatorio guiado sobre los aprendizajes que se dieron durante el desarrollo de la secuencia didáctica. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Les gusto el cuento? ¿Qué dificultades tuvimos? ¿Les gustaría leer otro cuento de esta forma?

Se dará la palabra a los estudiantes y se consignará sus respuestas en un cartel, que estará expuesto para la última sesión.

Posteriormente se les contará a los niños que realizaremos una actividad de despedida del cuento, que invitaremos a sus mamás a compartir una tarde como choco lo hizo con la mamá oso, se les cuenta que hay un libro invitado que si desean leerlo.



Posterior a la lectura, se les pedirá a los niños realizar una tarjeta y en ella le agradecerán a la mamá por ser tal y como es. Para finalizar, se enviará a casa una invitación a las madres para participar en la actividad de la última sesión.

- Se ensaya la obra de títeres con los estudiantes

CIERRE: Los niños elaborarán la tarjeta de agradecimiento para sus madres.

FASE 3 CIERRE

SESIÓN 13: Vamos a comer tarta de manzana

OBJETIVO: Finalizar la secuencia didáctica articulando la tarea integradora con lo aprendido en las actividades.

CONSIGNA: Hoy vamos a pasar una tarde con nuestras mamitas y vamos a compartir una tarta de manzana mientras les contamos, a través de una obra de títeres todo lo que aprendimos durante el desarrollo de estas actividades

ACTIVIDAD: Los niños presentarán la obra de títeres del cuento de choco encuentra una mamá, en la cual cada niño o niña asumirá el rol de un personaje y

del narrador. Al finalizar, ellos contarán lo que aprendieron y compartirán con sus mamás una tarta de manzanas. Posteriormente, se hace entrega de la carta a las mamás y se realiza un conversatorio.

CIERRE: Las mamás y los niños compartirán una tarta de manzana.

Anexo B.

Prueba Pre-test

Escucha la lectura y observa las imágenes del cuento “No te rías Pepe” de la escritora Keiko Kasza y contesta a tu profesora las siguientes preguntas, si tienes dudas pide que te vuelva a leer de nuevo el cuento cuantas veces sea necesario.

PLANO DE LA NARRACIÓN
<p>1. ¿Quién cuenta la historia?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Pepe Zarigüeya.b) Una persona que no está dentro del cuentoc) Keiko Kasza.d) Ninguna de las anteriores.
<p>2. En el cuento dice: “Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender” es por que quien cuenta la historia,</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sabe lo que va a sucederb) está observando lo que sucede.c) está inventando.d) Ninguna de las anteriores.
<p>3. Esta historia:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Ya pasó.b) Va a pasar.c) Está pasandod) Ninguna de las anteriores.

PLANO DEL RELATO

4. ¿Cómo inicia la historia?

- a) Con mamá zarigüeya preocupada por la risa de Pepe
- b) Con mamá zarigüeya triste porque Pepe va mal en la escuela
- c) Con mamá zarigüeya feliz, preparando la torta de insectos.
- d) Ninguna de las anteriores.

5. Pepe hace que su mamá se sienta muy preocupada porque:

- a) es maleducado con los amigos
- b) no se sabe hacer el muerto
- c) no la deja hacer la torta de insectos
- d) Ninguna de las anteriores.

6. ¿Cómo se resuelve el problema de Pepe zarigüeya y su mamá?

- a) El oso asusta a pepe y pepe aprende a hacerse el muerto.
- b) Los amigos de pepe le dicen que se haga el muerto.
- c) pepe y su mamá corren cuando los asusta el oso.
- d) Ninguna de las anteriores.

PLANO DE LA HISTORIA

7. ¿Cómo era Pepe?

- a) Grosero y mal amigo
- b) divertido y juguetón
- c) aburrido y perezoso.
- d) Ninguna de las anteriores.

8. Elige el orden correcto del cuento:

- a) Pepe sabe hacerse el muerto - mamá lo premia con torta de insectos - Pepe hace una fiesta.
- b) mamá enseña hacerse el muerto - Pepe práctica muy juicioso - sorprende a mamá haciéndose el muerto
- c) mamá enseña hacerse el muerto - Pepe se ríe mientras practica - el oso asusta a pepe - Pepe aprende a hacerse el muerto.
- d) Ninguna de las anteriores.

9. ¿En dónde sucede la historia?

- a) En el bosque.
- b) En casa de pepe y en el bosque.
- c) En casa de pepe.
- d) Ninguna de las anteriores.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

10. ¿Quién escribió el cuento?

- a) Los hermanos Grimm.
- b) Keiko Kasza.
- c) La profesora.
- d) Ninguna de las anteriores.

11. El cuento trata sobre la importancia de:

- a) Hacerle caso a la mamá.
- b) Hacer reír a los amigos.
- c) Aprender a cuidar las zarigüeyas.
- d) Ninguna de las anteriores.

12. ¿Para qué fue escrito el cuento?

- a) Para que los niños descubran lo importante de las enseñanzas de mamá
- b) Para que los niños aprendan hacerse los muertos.
- c) Para enseñar a preparar tortas de insectos
- d) Ninguna de las anteriores.

Anexo C. Prueba Pos-test

POST-TEST

Escucha la lectura, observa las imágenes del cuento “Estofado de lobo” de la escritora Keiko Kasza y contesta a tu profesora las siguientes preguntas. Si tienes dudas, pide que te vuelva a leer de nuevo el cuento cuantas veces sea necesario.

PLANO DE LA NARRACIÓN
<p>1. ¿Quién cuenta la historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El lobo. b) Una persona que no está dentro del cuento c) Keiko Kasza. d) Ninguna de las anteriores.
<p>2. En el cuento dice: “El lobo acechó a su presa hasta que la tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar...” es porque quien cuenta la historia...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sabe lo que va a suceder b) Está observando lo que sucede. c) Está inventando. d) Ninguna de las anteriores.
<p>3. Esta historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ya pasó. b) Va a pasar. c) Está pasando d) Ninguna de las anteriores.
PLANO DEL RELATO

4. ¿Cómo inicia la historia?

- a) Con un lobo feliz y lleno de comer.
- b) Con un lobo antojado de estofado de pollo.
- c) Con un lobo preocupado por los pollitos.
- d) Ninguna de las anteriores.

5. El lobo al terminar la historia esta:

- a) Triste porque no comió estofado de gallina.
- b) Feliz porque ayudo a mamá gallina y sus pollitos
- c) Preocupado porque no tiene más comida.
- d) Ninguna de las anteriores.

6. ¿Lo que hace que el lobo cambie y ya no quiera comerse a la gallina es...?

- a) Que comió muchos pasteles.
- b) El agradecimiento de los pollitos y mamá gallina.
- c) Que está antojado de otra comida.
- d) Ninguna de las anteriores.

PLANO DE LA HISTORIA

7. ¿Cómo era lobo?

- a) Astuto y buen cocinero.
- b) Gruñón y perezoso
- c) Triste y llorón
- d) Ninguna de las anteriores.

8. Elige el orden correcto del cuento:

- a) Primero el lobo está enojado porque no tiene que comer – después el lobo encuentra una gallina. – finalmente el lobo prepara estofado de gallina y queda lleno.
- b) Primero el lobo está haciendo pasteles para una fiesta. Después el lobo se encuentra a la gallina y le da una invitación.- finalmente el lobo hace una fiesta con los cien pollitos.
- c) Primero el lobo tiene ganas de estofado de gallina – después el lobo encuentra una gallina y decide darle comida para engordarla – finalmente el lobo va por su gallina y lo

reciben cien pollitos dándole picos de agradecimiento.
d) Ninguna de las anteriores.

9. ¿En dónde sucede la historia?

- a) En el bosque.
- b) En casa del lobo, la casa de la gallina y en el bosque.
- c) En casa de la gallina.
- d) Ninguna de las anteriores.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

10. ¿Quién escribió el cuento?

- a) Los hermanos Grimm.
- b) Keiko Kasza.
- c) La profesora.
- d) Ninguna de las anteriores.

11. El cuento trata sobre la importancia de:

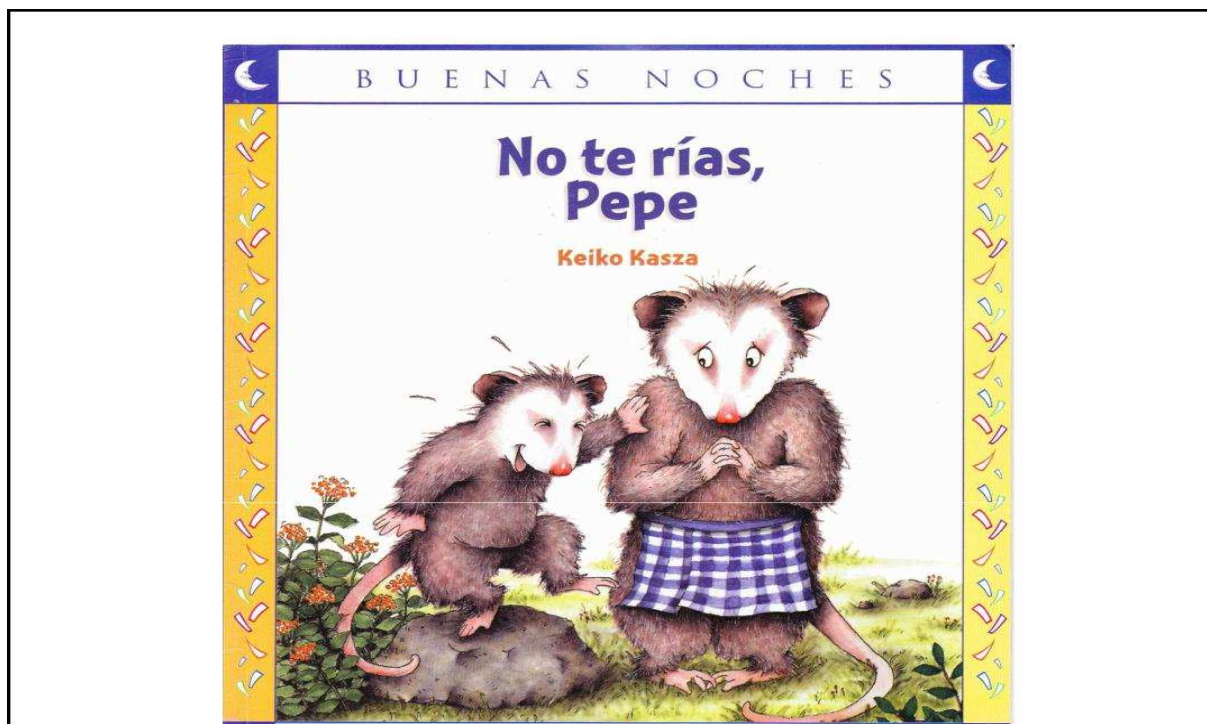
- a) Aprender a preparar panqueques, rosquillas y pasteles.
- b) Respetar a los animales.
- c) tener buenas acciones y poder decidirlo en cualquier momento.
- d) Ninguna de las anteriores.

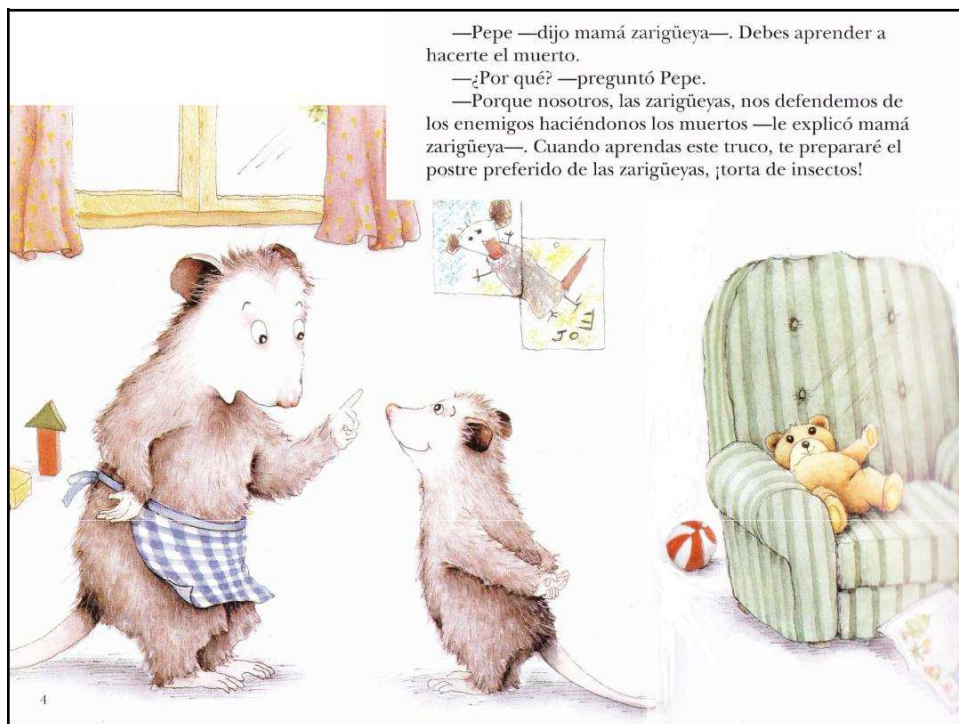
12. ¿Para qué fue escrito el cuento?

- a) Para enseñarnos que podemos comer estofado en cualquier momento.
- b) Para enseñarnos que a veces quien menos esperas puede convertirse en nuestro amigo.
- c) Para enseñarnos el valor de la tolerancia.
- d) Ninguna de las anteriores.

Anexo D.

Cuento utilizado para el Pre-test





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

—¿Por qué? —preguntó Pepe.

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



Empezaron a practicar.

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

—No te preocupes, mamá —respondió Pepe.

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

Snif, snif, snif.

Pepe se rió tanto que le dolió el estómago.

—¿Ya puedo comerme la torta? —preguntó.

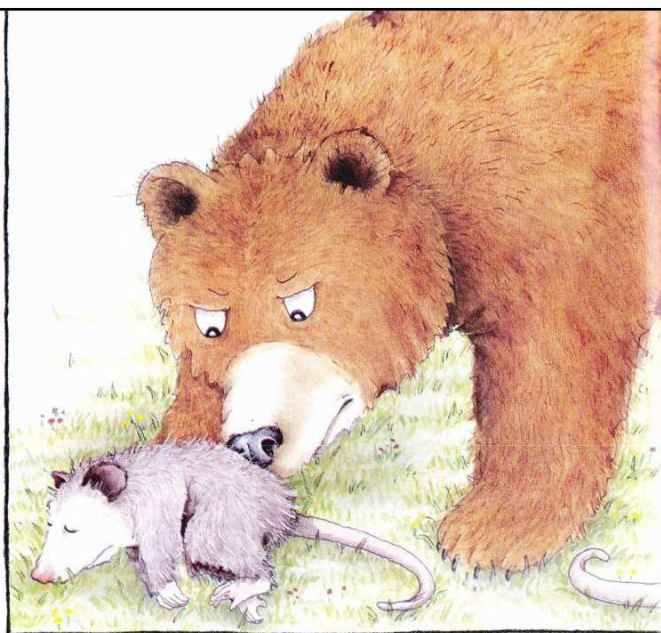
—De ninguna manera —lo regañó mamá zarigüeya—. ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!



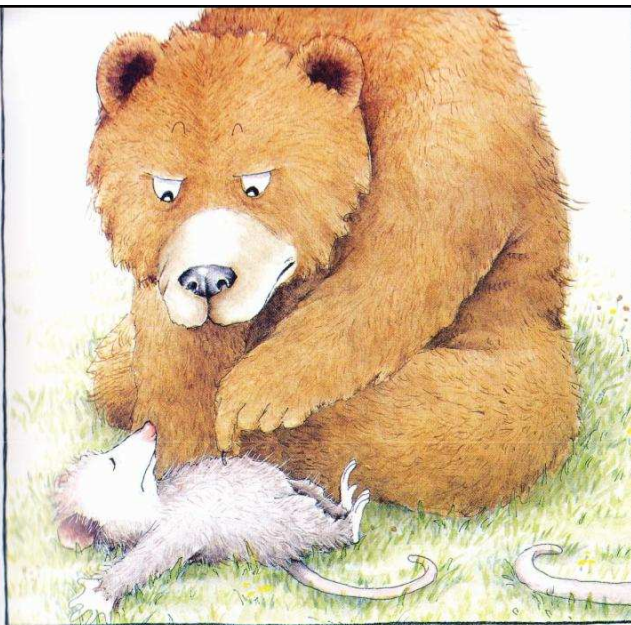


...un verdadero viejo oso gruñón salió del bosque y dio el gruñido más feroz que Pepe jamás hubiera escuchado.

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



El viejo oso gruñón olfateó a Pepe.
Snif, snif, snif.



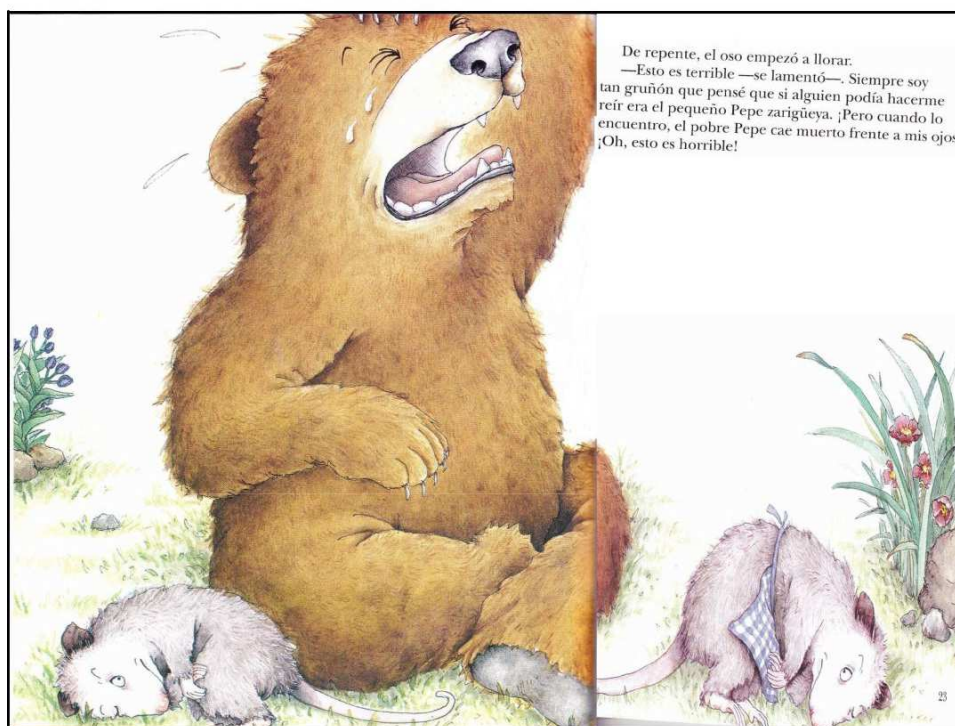
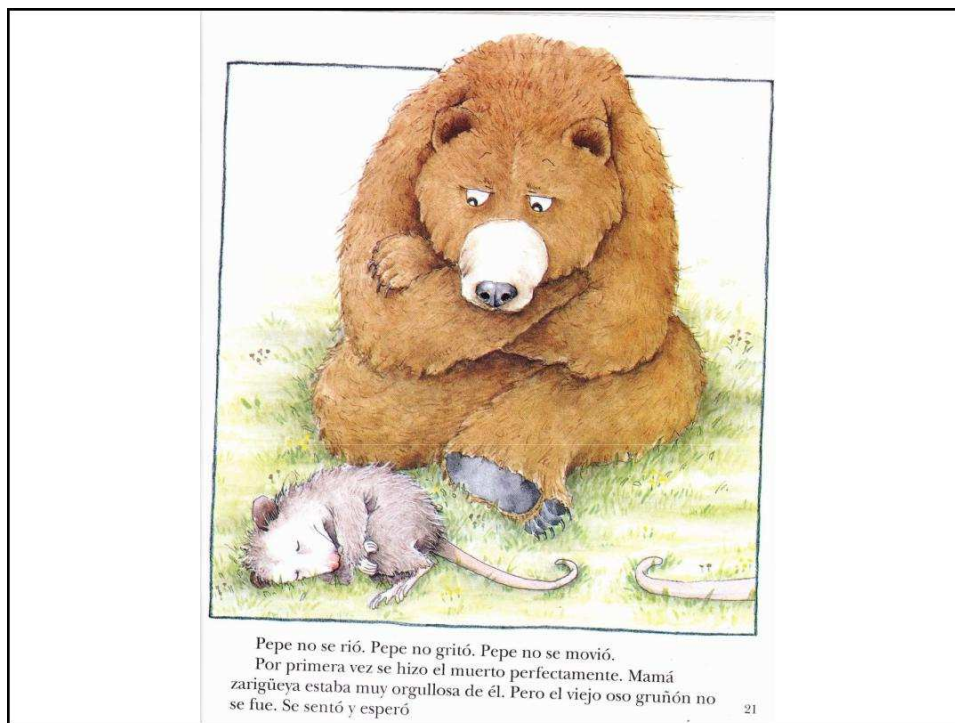
El viejo oso gruñón le hurgó la panza a Pepe.
Tuc, tuc, tuc.

10



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

20





Pepe se tranquilizó al oír la historia del oso.
Hasta comenzó a sentir compasión por el oso que sollozaba.

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

El oso se espantó sorprendido.

—¿Haciéndote el muerto? —exclamó—. ¡Caramba! ¡Eres muy bueno para eso! Oh, por favor, Pepe —le rogó—, enséñame a reír.



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

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



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

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

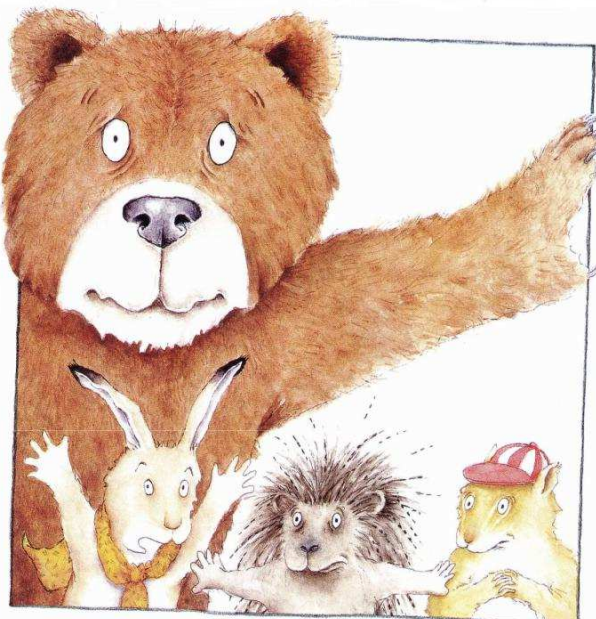
—Gracias, Señor Oso —respondió Pepe—, por enseñarme a hacerme el muerto.



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

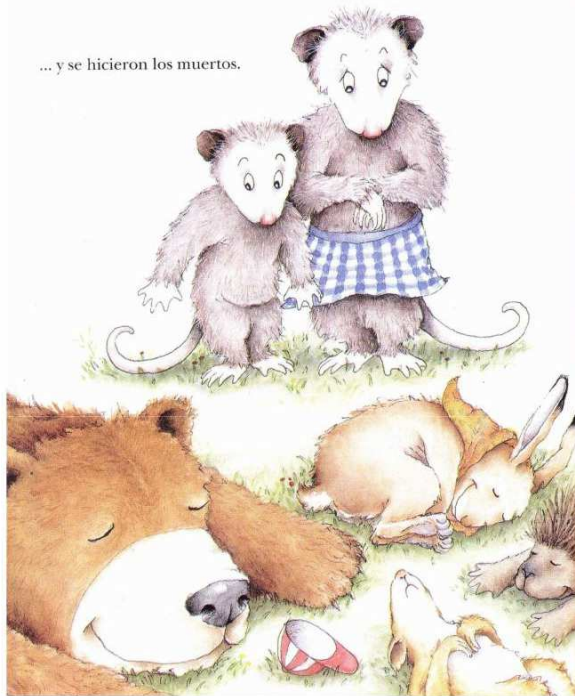
—Claro que sí —respondió mamá zarigüeya—. Vengan todos a comer una deliciosa torta de insectos.

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



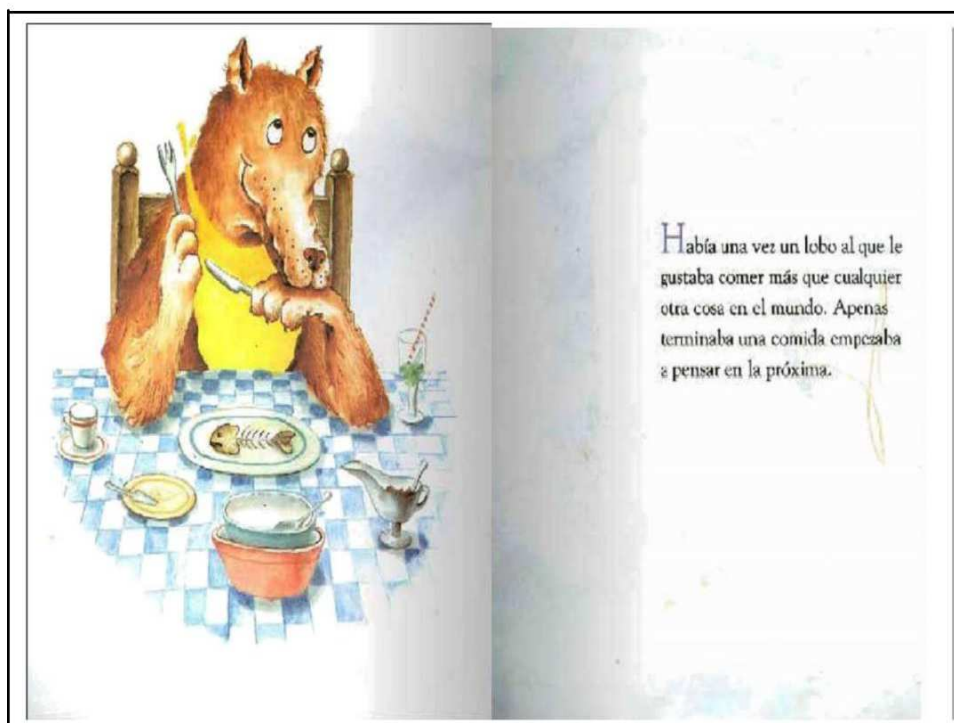
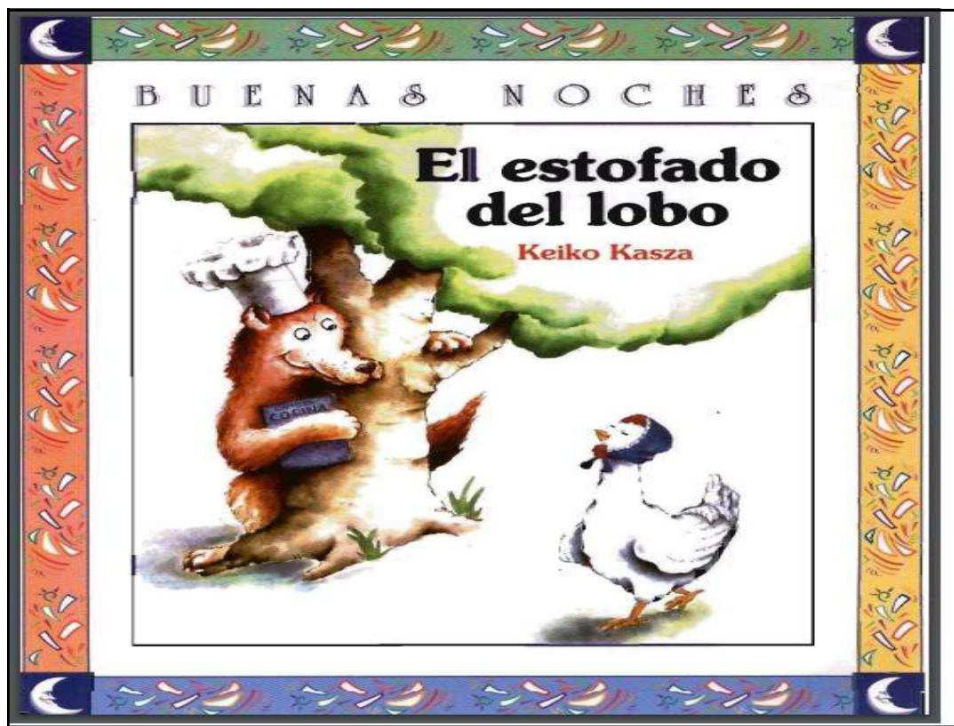
Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse.
—¿¿¿Torta de insectos??? ¡¡¡Cucarachas!!!
Uno por uno, cayeron al suelo...

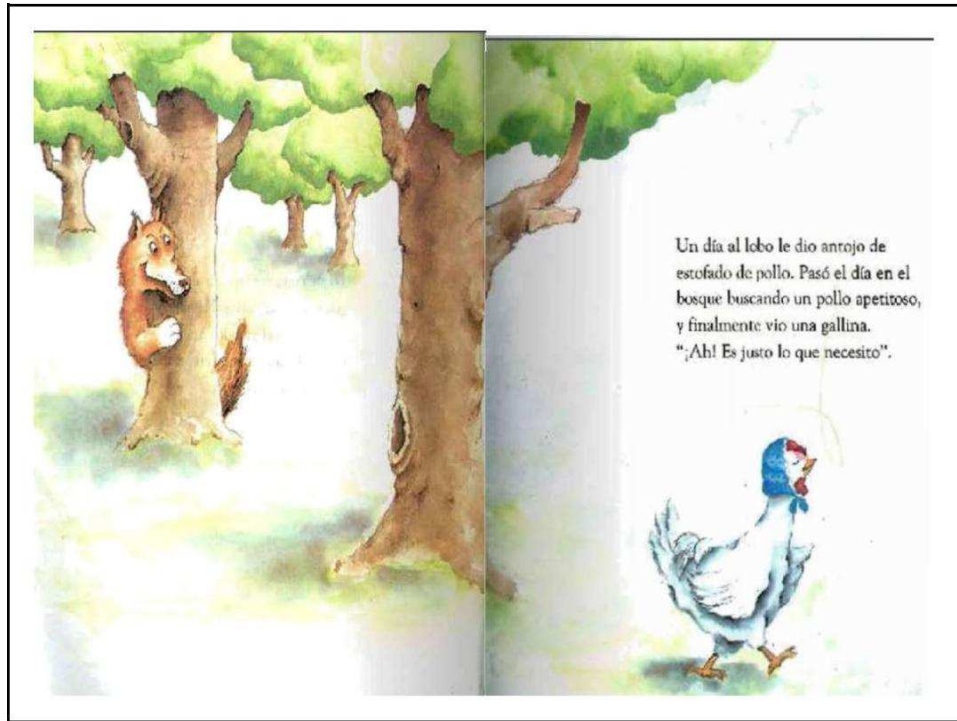
... y se hicieron los muertos.

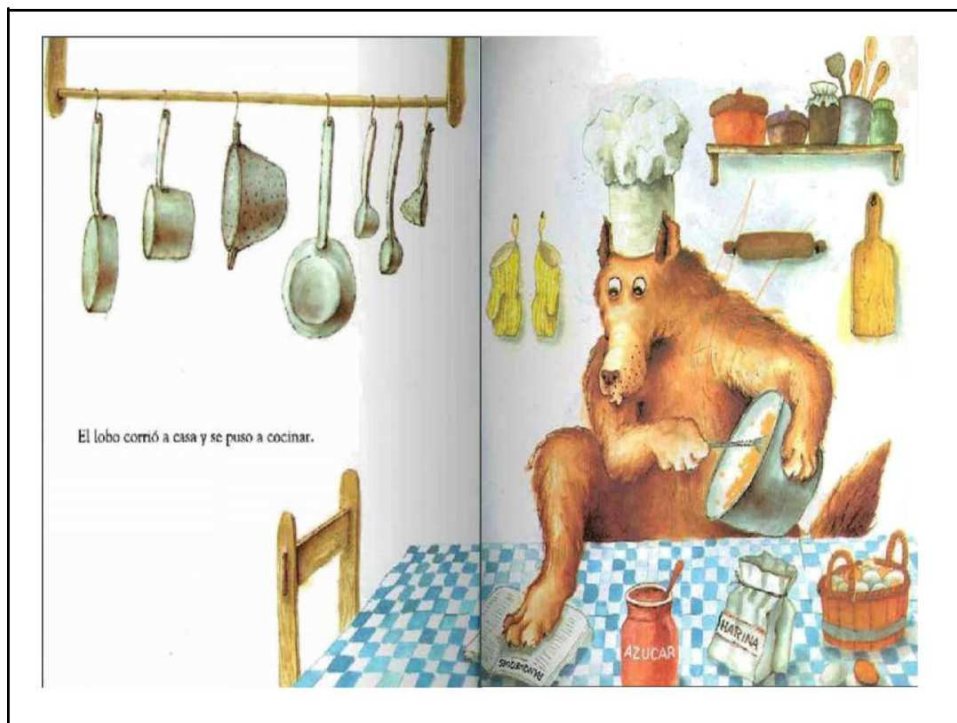
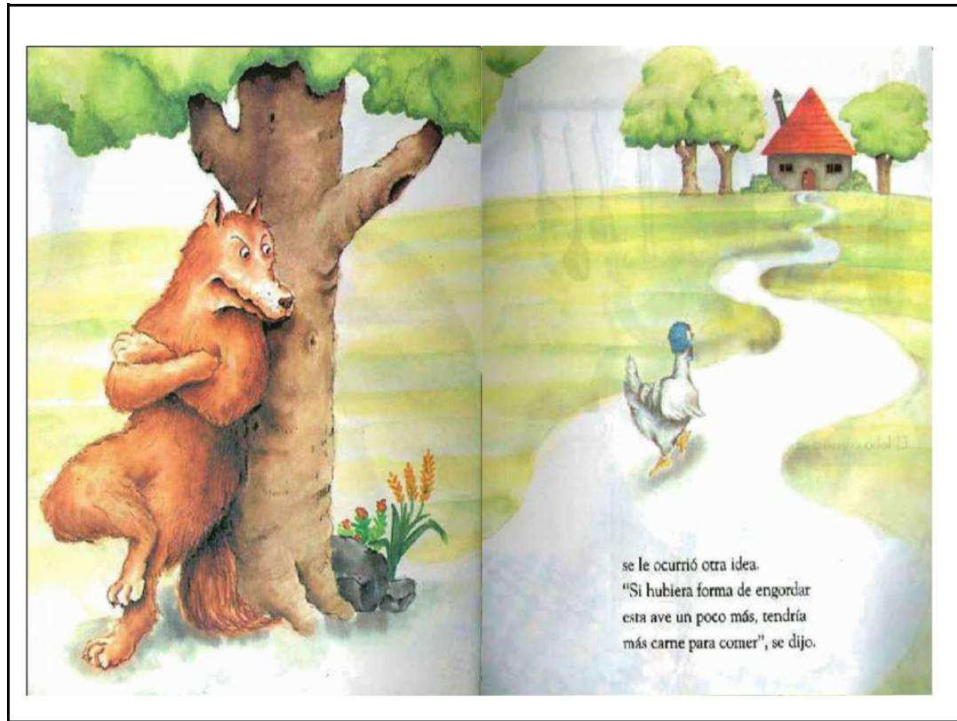


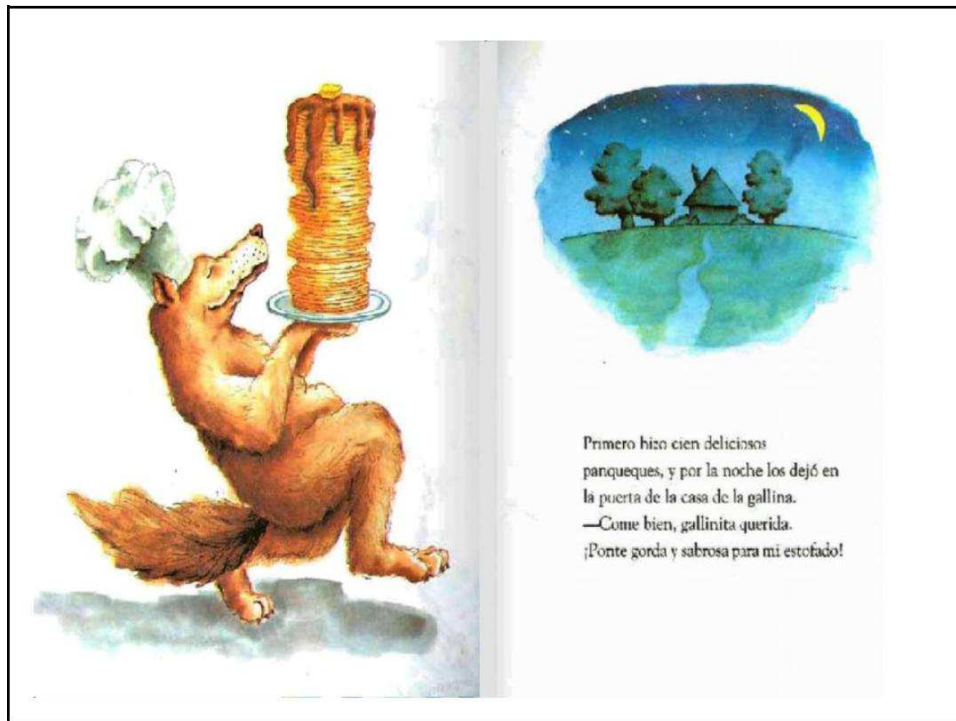
Anexo E.

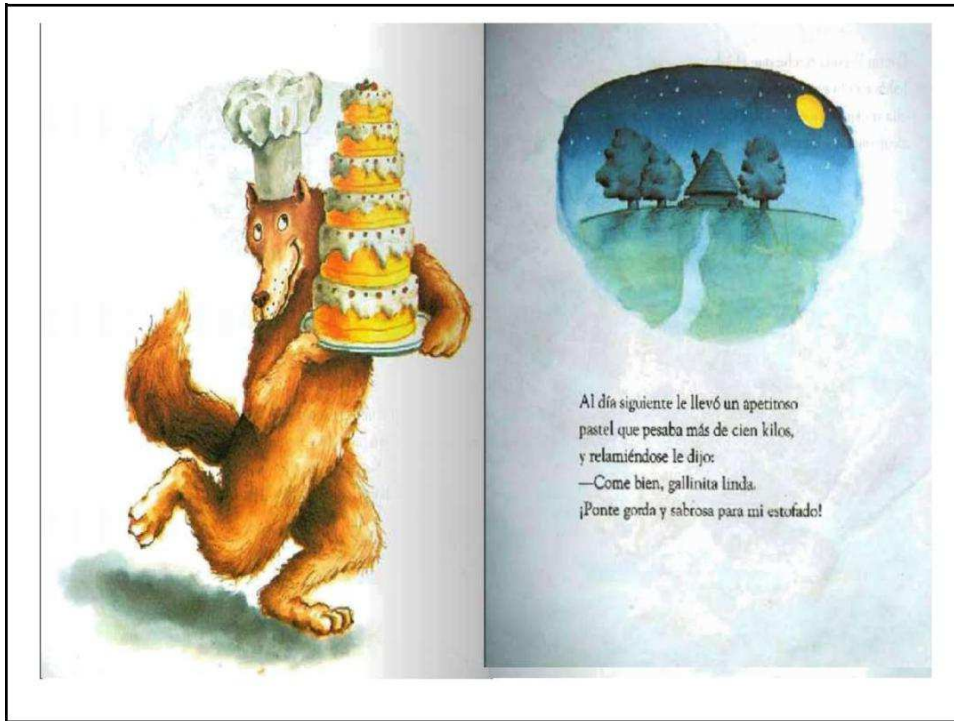
Cuento utilizado para el Pos-Test,

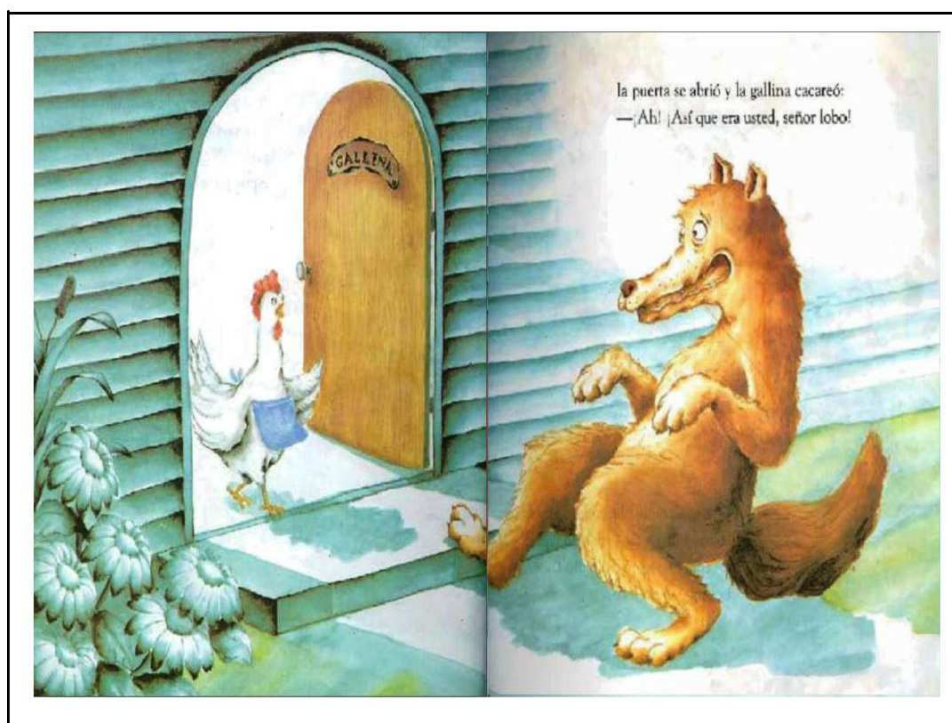
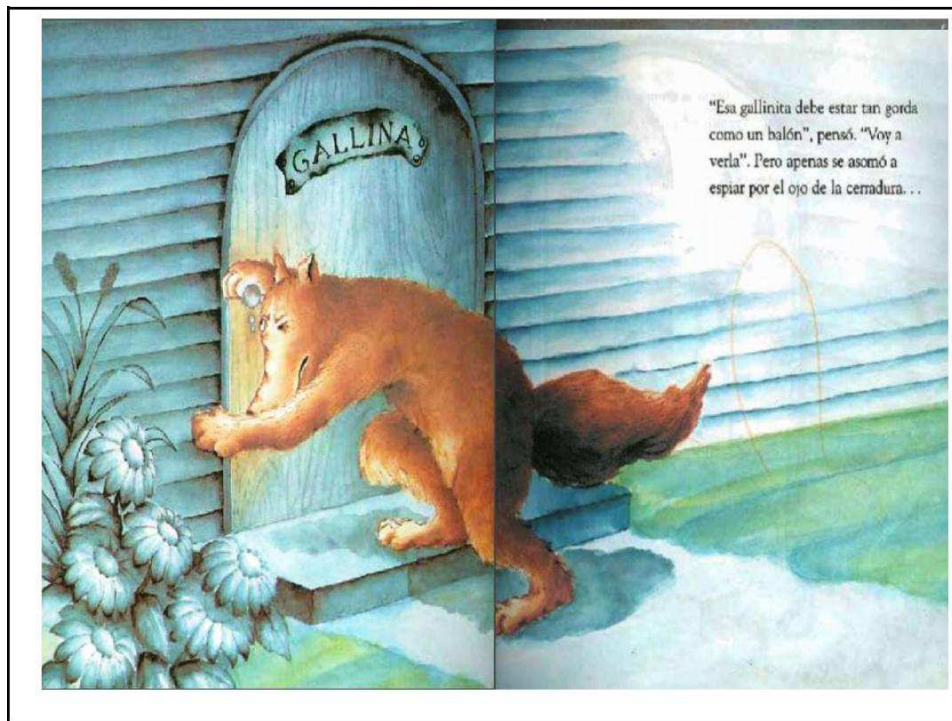




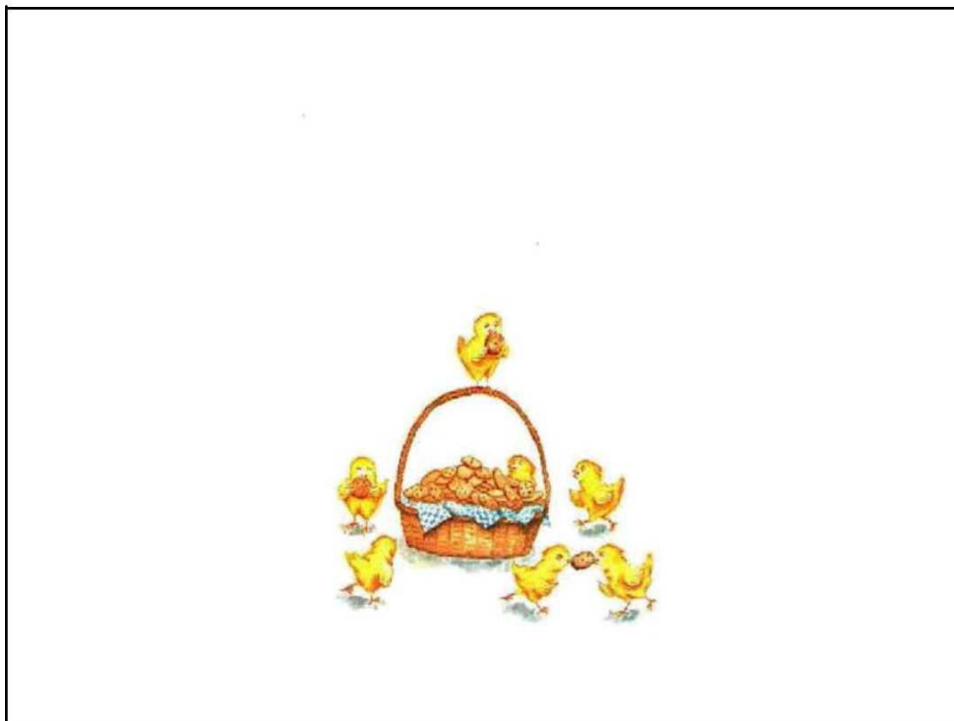
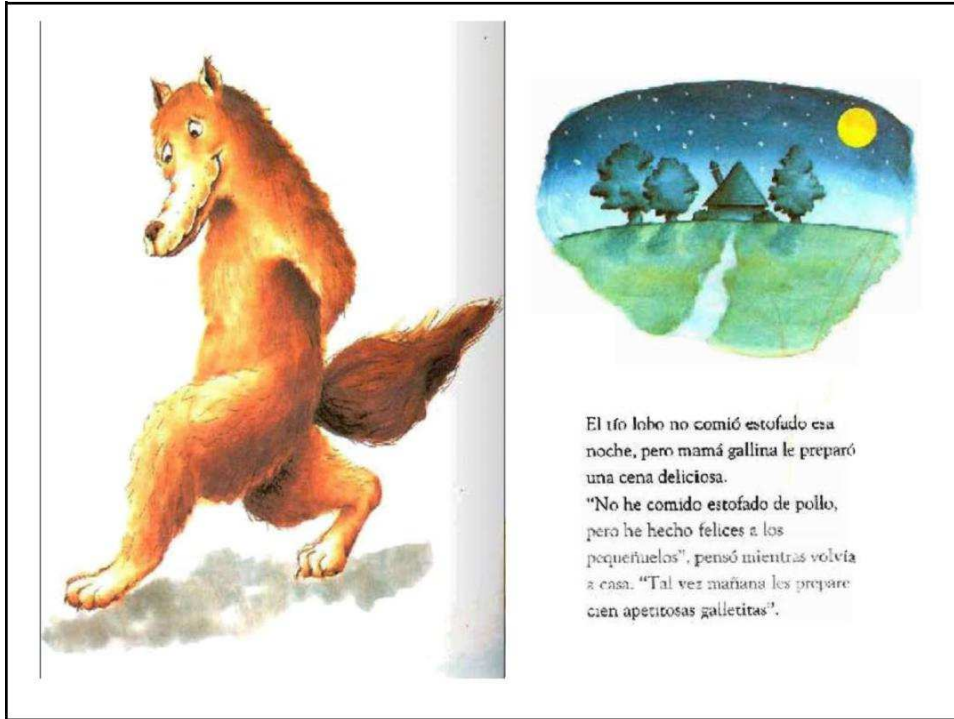


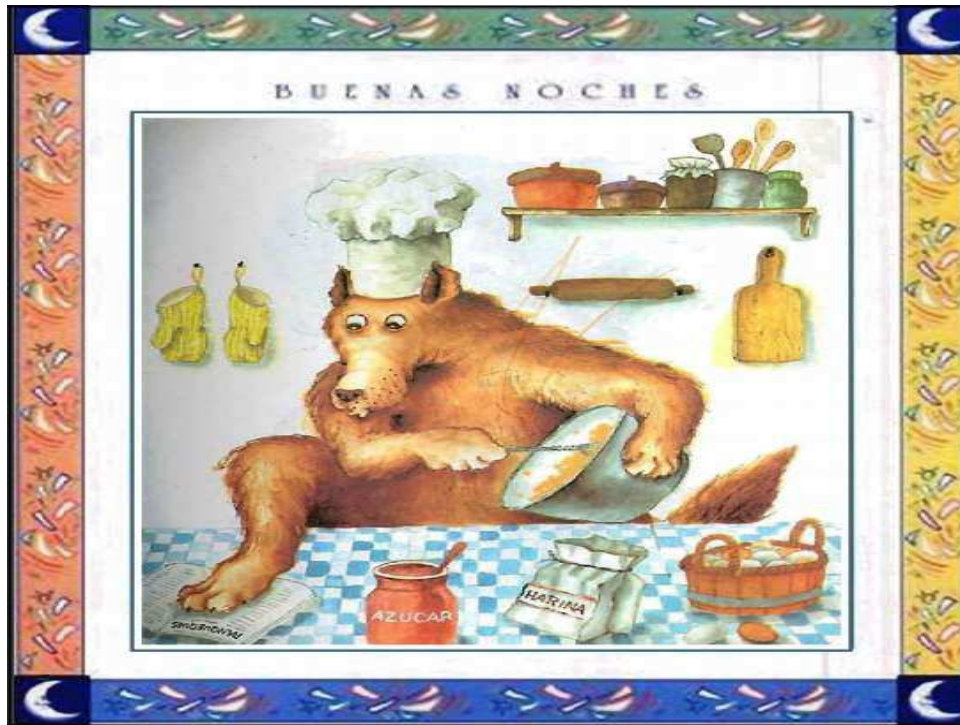


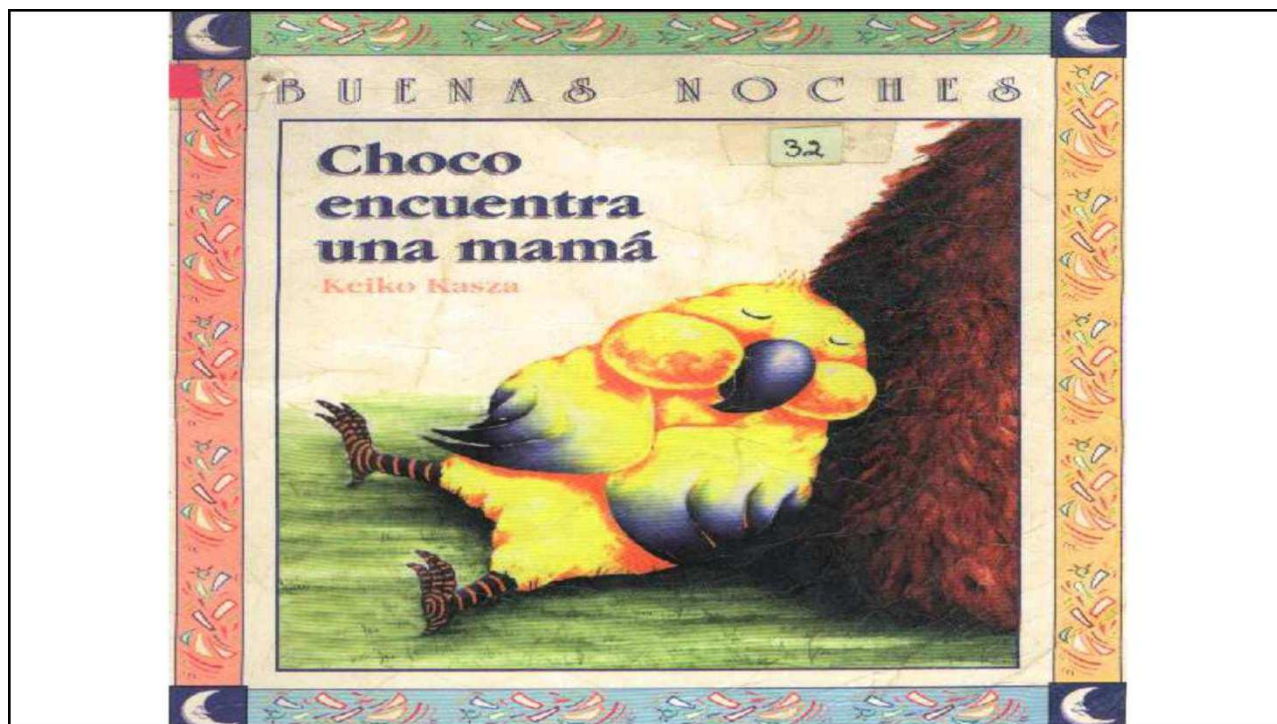








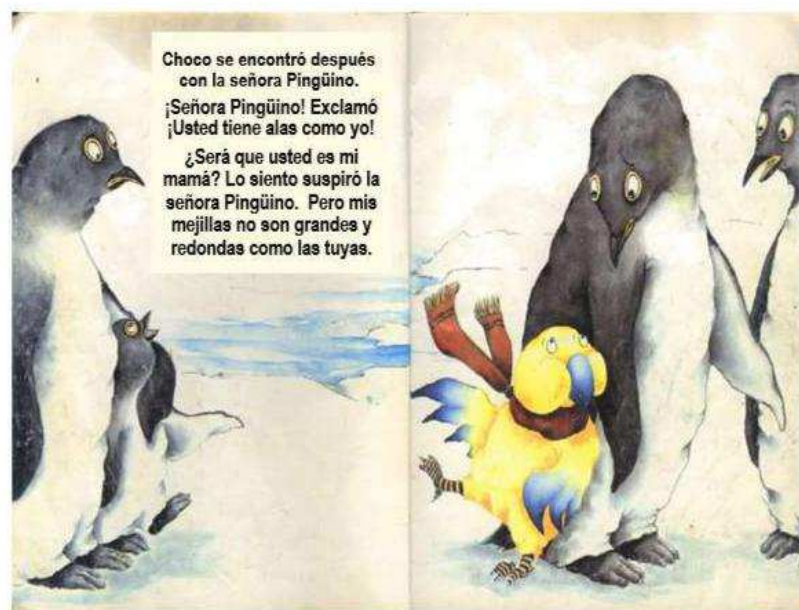


Anexo F.**Cuento utilizado durante la secuencia didáctica**

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una.



Primero se encontró con la señora Jirafa.
 ¡Señora Jirafa! Dijo ¡Usted es amarilla como yo! ¿es usted Mi mamá?
 Lo siento suspiró la señora Jirafa. Pero yo no tengo alas como tú.



Choco se encontró después con la señora Pingüino.
 ¡Señora Pingüino! Exclamó ¡Usted tiene alas como yo!
 ¿Será que usted es mi mamá? Lo siento suspiró la señora Pingüino. Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.



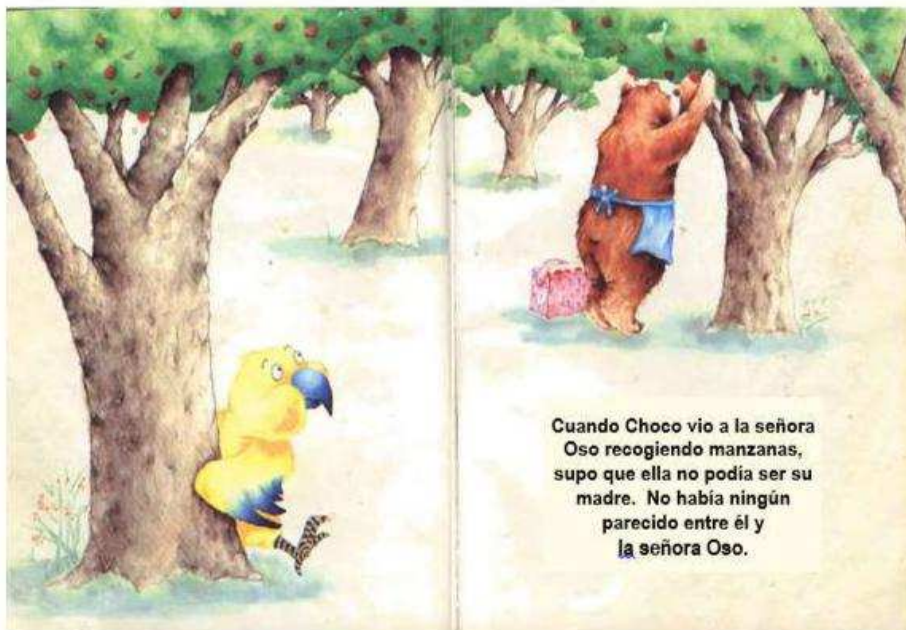
Choco se encontró después con
La señora Morsa.

¡Señora Morsa! Exclamó. Sus
Mejillas son grandes y
redondas Como las mías. ¿Es
usted mi Mamá?

¡Mira! Gruñó la señora Morsa.
Mis pies no tienen rayas como los
Tuyos, así que, ¡no me molestes!



Choco buscó por todas partes,
pero no pudo encontrar una
madre que se le pareciera.

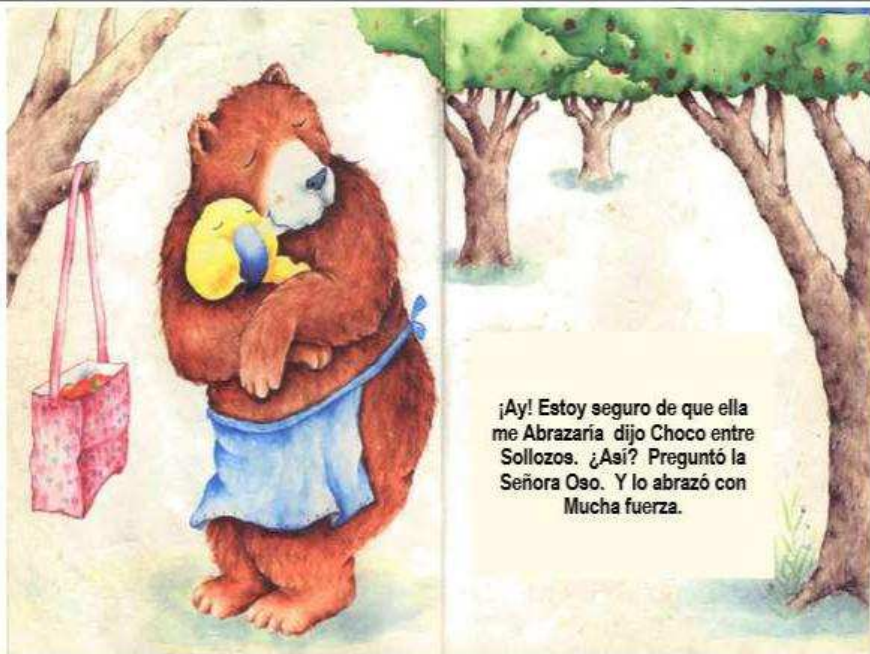


Cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas, supo que ella no podía ser su madre. No había ningún parecido entre él y la señora Oso.



Choco se sintió tan triste, que Empezó a llorar:
¡Mamá, mamá! ¡Necesito una Mamá!

La señora Oso se acercó Corriendo para averiguar qué le Estaba pasando. Después de Haber escuchado la historia de Choco, suspiró:
¿En qué reconocerías a tu madre?



¡Ay! Estoy seguro de que ella me Abrazaría dijo Choco entre Sollozos. ¿Así? Preguntó la Señora Oso. Y lo abrazó con Mucha fuerza.



Si... Y estoy seguro de que también me besaría –dijo Choco.

¿Así? Preguntó la señora Oso, y alzándolo le dio un beso muy largo.



Pero si tú no eres amarilla.
Además no tienes alas, ni
mejillas grandes y redondas.
¡Tus pies tampoco son como los
míos! ¡Qué barbaridad! –dijo la
señora Oso ¡Me imagino lo
graciosa que me vería!
A Choco también le pareció
que se vería muy graciosa.



Bueno dijo la señora
Oso, Mis hijos me están
Esperando en casa. Te
Invito a comer un pedazo
De pastel de manzana.
¿Quieres venir?

La idea de comer pastel de
Manzana le pareció
excelente A Choco







Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de Oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era.

Anexo G.

Diario de campo de las docentes.

momento	Sesiones	Autopercepción	Expectativas	auto-cuestionamiento	Rupturas	Continuidad	Adaptaciones	Interés
preparación	1	Nos encontramos un poco nerviosas por la presentación del trabajo del proyecto a los estudiantes. Se tenía un poco de temor que no fuera el colorar una imagen convencional y que los niños no dibujaran lo que se pedía.			elaboración del cartel		Se presentó un inconveniente antes de la elaboración del video ya que todos los estudiantes no presentaron la fotografía de la familia, como se puso una imagen de ellos los estudiantes no se mostraron tristes. Para la elaboración del cartel se dispersó un poco la atención de los estudiantes ya que todos querían hacer el tiempo, se logró solucionar con la ayuda de algunos niños que lideraron los procesos.	Durante la sesión inicial las docentes se encontraban un poco nerviosas, no por el desarrollo de la secuencia, sino por la actitud que fuesen a tomar los estudiantes, se observa que no hay expectativas, ni auto cuestionamientos, lo que nos permite decir que fue un proceso.....
	2		Durante el desarrollo de la actividad de escritura compartida surgieron muchas ideas para la escritura, inicialmente se pensaba que los estudiantes no aportarían muchas ideas.	El espacio del aula se debe organizar teniendo en cuenta no solo las actividades sino también el desarrollo de otras seguidas, ya que en ocasiones las cuesta centrar la atención por la distribución y re-organización	las actividades de exposiciones y lectura espontánea fueron fructíferas con la mayoría de los estudiantes			Las actividades realizadas en esta sesión, le dieron a las docentes un motivo de reflexión en torno a las expectativas y el auto cuestionamiento que en las sesiones anteriores, al observar que los estudiantes tuvieron aportes interesantes y al mismo tiempo fructífero. Es de resaltar que se cuestiona con el fin de generar nuevas estrategias.
Síntesis		Al inicio de la S.D las docentes se perciben nerviosas ante el cambio de rutinas en las actividades convencionales	se reflejaba poco sobre las expectativas con respecto al desarrollo de los estudiantes durante la S.D	Las docentes muestran en esta parte inicial un auto cuestionamiento sobre la distribución del salón, dejando de lado la mirada hacia su práctica pedagógica.	Se observa que al inicio de la S.D no se realizaron muchas actividades que mostraban la ruptura entre lo que se hacía en clase cotidianamente y lo que se iba a hacer en la S.D	No se presentaron situaciones de continuidad durante el inicio de la S.D	Las adaptaciones en la S.D durante la marcha en el nivel inicial fueron pocas, pero se desarrollaron con oportunidad según la necesidad.	El momento de preparación de la secuencia didáctica está cargada de temores, y nervios los cuales se pueden ver reflejados en la autopercepción de las docentes, las expectativas son más de tipo personal hacia los estudiantes el cambio de actividades genera temor, aunque las rupturas son pocas en esta etapa, están presentes lo que nos deja ver que se está en constante reflexión para evitar caer en la rutina. Las adaptaciones se dan sobre actividades sencillas y están más relacionadas al comportamiento de los estudiantes.
desarrollo	3	Nos sentimos que el texto llegó de manera adecuada al salón y fue recibido con agrado.	teníamos grandes expectativas ya que hoy es el día que llega el texto, nos preguntamos si será del agrado de todos, si algunos ya lo conocen	Nos preguntamos si será del agrado de todos, si algunos ya lo conocen, (el texto) conocen	Cuando a los estudiantes se les da la oportunidad de participar y predicir se obtienen resultados positivos, los niños hacen predicciones partiendo solo de las imágenes de los cuentos, y esto nos a este crean historias fascinantes			Durante la puesta en marcha de la S.D la sesión está cargada de expectativas frente a la llegada del texto y la acogida de los estudiantes a las actividades propuestas.
	4	Cada opinión fue sorprendente para nosotros, ya que aunque esperábamos buenos resultados, al reflexionar sobre lo visto en la obra los niños identificaron fácilmente quién era el narrador		Notamos que para ellos fue un poco más complicado entender el tiempo de la historia. Nos dimos cuenta que es importante profundizar más con respecto a esto para que los estudiantes puedan tener mayor claridad.	Cuando entramos al Aula, vimos cómo los estudiantes se ubicaron en sus puestos intrigados, eso hizo que nosotros diéramos inicio a la introducción de la actividad que se iba a llevar a cabo			En el desarrollo de la sesión 4 las docentes se sintieron sorprendidas gratamente por la respuesta de los estudiantes frente a las actividades propuestas, también evidenciaron la necesidad de ampliar y profundizar más sobre el tema según lo expresado por los estudiantes.
	5	para el desarrollo de esta sesión sentimos un poco de incertidumbre ya que en el pretest a los niños en su mayoría declaran que el escritor era quien narraba, en este caso una profe		Se prepara una presentación con características de la escritora, donde vive y cómo es para contextualizar a los estudiantes, pensamos que el lograr que los niños entiendan y visualicen un ente exterior como escribir sería de manera simplificada, pero el uso de esa presentación facilitó el ejercicio.	se prepara una presentación con características de la escritora, donde vive y cómo es para contextualizar a los estudiantes	a través de preguntas llevamos a los niños a la reflexión sobre quien escribió el cuento.	En la planeación inicial de la sesión no estaba el mostrar otros textos, pero los niños iniciaron una serie de preguntas que nos llevó a utilizar otros textos del aula para observar que quien los escribiera diferente a Keko Kéasa.	Para el desarrollo de esta sesión las docentes se mostraban con un poco de incertidumbre por los resultados obtenidos en el pre-test, el uso de las tecnologías y materiales audiovisuales facilitaron la comprensión del tema lo que generó en las docentes rupturas en sus prácticas, el reflexionar sobre la marcha permite que las docentes realicen ajustes a lo que está planeado desde el inicio.
	6		Las expectativas positivas que teníamos para esta sesión considero nos permitieron hacerla de la manera adecuada.		La actividad que se realizó fue un trabajo en conjunto con todos los estudiantes, los cuales estaban divididos por grupos, allí observamos el trabajo colaborativo	se hicieron las preguntas referentes al tema, permitiendo un diálogo y generando más inquietudes para llegar al objetivo propuesto		la sesión 6 ha estado cargada de expectativas positivas hacia las actividades planeadas, se realizó el trabajo en equipo realizado al cual no están enseñados los niños, y se presenta como continuidad las preguntas de reflexión durante la S.D
	7	Nos sentimos un poco nerviosas con la sesión que íbamos a hacer, pues sentimos que podía ser un poco complicado para los niños, sin embargo, en el transcurso de la misma reaccionaron muy bien y entendieron el objetivo propuesto.						En la sesión 7 se reflejan sentimientos de nervios, que van desapareciendo con el desarrollo de las actividades y la respuesta de los estudiantes frente a lo propuesto.
	8		durante la lectura del texto, se pensaba que los estudiantes estarían dispuestos ya que el texto se había abordado varias veces, pero con la nueva consigna de leer para conocer e identificar en él cada uno de los personajes y luego describirlos creó un interés diferente en los niños	Cuando se abordan las actividades de formas variadas logramos mantener el interés de los niños, debemos hacer uso de diversas estrategias para que las clases sean agradables y entretenidas, es muy importante tener claridad en las consignas para que los estudiantes tengan claro lo que se va a realizar y nosotros mismo de que se está abordando en el momento.	Los niños tenían gran interés por la actividad de cierre (elaboración de un títere)			En la sesión 8 hablan expectativas por el comportamiento de los estudiantes frente a la lectura del texto, la cual es superada con la novedad de actividades y el uso de diversas estrategias, así como lo es la elaboración de un títere
		Nosotros estábamos un poco preocupadas por la elaboración de estas, ya que pensamos que elegirían solo a Choco y la osa, lo que nos dificultaría las siguientes actividades en donde se usaría el material realizado el día de hoy. Nos sorprendimos gratamente cuando eligieron a todos los personajes incluso la señora mora (gruñona)	pensábamos que esta actividad iba ser poco acogida por los niños ya que se parecía mucho la anterior			Se realizaron preguntas para que los niños reflexionaran y nos dieran respuestas sobre el tema.		En la sesión 9 se encuentran presentes sentimientos de preocupación inicialmente y sorpresa antes las respuestas positivas de los estudiantes, la continuidad es la pregunta respuesta para la reflexión.

momento	Sesiones	Autopercepción	Expectativas	auto-cuestionamiento	Rupturas	Continuidad	Adaptaciones	síntesis
	9			<p>*Pensamos que la actividad que se realizó de cierre permitió retroalimentar en los estudiantes lo visto en la sesión y por consiguiente generar una comprensión más consistente.</p> <p>*Consideramos importante tener actividades de respaldo por si las mismas sesiones se tornan repetitivas.</p> <p>*Creemos necesario también que se deben implementar más actividades a través de recursos tecnológicos con el fin de interactuar con el entorno en el que se desenvuelven día a día.</p>			Se iba a leer nuevamente el cuento y los estudiantes ya se sentían un poco cansados del mismo, por lo tanto, nosotras creamos otro espacio en el cual algunos niños participaron en la lectura del cuento generando otro ambiente en la sesión	La sesión 9 está cargada de auto cuestionamientos sobre las actividades realizadas y el uso de recursos tecnológicos, también es importante resaltar como las adaptaciones en esta sesión se presenta para mejorar una situación de orden y agrado en una actividad.
	10	<p>*Es grato ver a los niños siguiendo con el dedo la lectura casi de memoria del texto y como han construido significado de algunas palabras y las relacionan con otros contextos.</p> <p>*La sesión del día de hoy nos deja satisfechas, ya que los estudiantes responden con agrado a las preguntas que se realizan de reflexión.</p>		<p>*Fue muy pertinente apoyarnos de material visual para no caer en la monotonía de pregunta- respuesta.</p> <p>*En ocasiones tendemos a bajar la complejidad de las actividades para los niños de preescolar, o simplemente dar todo explicado sin permitir que los estudiantes hagan sus propias reflexiones frente a los temas.</p> <p>*La respuesta en esta actividad es una muestra más que los niños pueden y saben más de lo que nos imaginamos, es solo escuchar e interpretar sus participaciones.</p>		los estudiantes responden con agrado a las preguntas que se realizan de reflexión		En la sesión 10 se presentan sentimientos de gratitud y alegría con el avance de los estudiantes, el auto cuestionamiento está ligado al desempeño de los estudiantes y como en ocasiones se baja el nivel según determinadas características, es visible una continuidad de pregunta respuesta.
	11		<p>Cuando se mostraron los otros tipos de textos los niños mostraron interés por los de cocina, más que por los textos científicos, contrario a lo que nosotras pensábamos.</p>	<p>cuando se dio la consigna inicial "Vamos a leer el cuento y esta vez vamos a pensar por qué el autor escribió este texto?" los estudiantes se mostraron un poco apáticos por la actividad, Jean Paul expresó "que aburrido" pero desde la misma planeación de la actividad, nosotras veíamos la actividad un poco repetitiva, creemos que fue esta actitud nuestra que al inicio de la actividad dificultó un poco la sesión.</p> <p>Los estudiantes deben hacer parte activa de los procesos de enseñanza aprendizaje, ellos son sujetos activos y en ocasiones se nos olvida y tendemos a dejarlos o tenerlos simplemente como espectadores.</p>			la lectura del texto estuvo un poco desordenada e entonces se realizó una variación sobre la marcha, se les pidió algunos estudiantes narrar cada página usando el micrófono, como ya el texto es bien reconocido por los estudiantes fue agradable y así mismo un poco más de interés la actividad	En la sesión 11 no está presente la autopercepción, las expectativas giran en torno de los intereses de los niños según la experiencia de las docentes; el auto cuestionamiento está planteado desde el quehacer y las actitudes de los estudiantes, así mismo como las adaptaciones que se realizaron.
Síntesis		<p>Durante el desarrollo de la S.D se reflejan mayormente sentimientos de agrado, sorpresa, sin dejar de lado la incertidumbre, los nervios y la preocupación ya sobre la marcha de la S.D</p>	<p>Las expectativas durante el desarrollo de la S.D están centradas en la influencia directa de los contenidos y el desarrollo de las actividades en los estudiantes.</p>	<p>El auto cuestionamiento se encuentra presente en casi la totalidad del desarrollo de la S.D, la mayoría de este hace reflexiones de la acción misma, siempre relacionadas al bienestar e influencia de la práctica sobre los estudiantes así mismo con la pertinencia y el uso de diversos recursos y materiales.</p>	<p>El desarrollo de la S.D está compuesta por rupturas significativas, que nos dejan ver el valor de está, la reflexión que se da frente a este aspecto está condicionado por la pertinencia y el uso de diferentes estrategias para el desarrollo óptimo de la S.D. Los estudiantes y sus actitudes frente a lo desarrollado influenciaron cada una de las apreciaciones dadas.</p>	<p>Son pocas las continuidades que se dejan ver en el desarrollo de la S.D, la más marcada es el espacio de pregunta y reflexión que se da a los estudiantes frente a las temáticas.</p>	<p>Las adaptaciones que se presentaron en el desarrollo de la S.D son pocas, la mayoría están guiadas por los mismos estudiantes quienes proponen actividades diferentes durante la marcha, las cuales buscan el reorganizar las sesiones.</p>	<p>El desarrollo de la S.D. esta claramente impactado por sentimientos de agrado y sorpresa, así mismo como de incertidumbre. Las expectativas están vinculadas al quehacer pedagógico, el auto cuestionamiento está ligado al bienestar de las actividades para los estudiantes, generando rupturas y adaptaciones en busca de la pertinencia, las continuidades son pocas y son siempre encaminadas al espacio de respuesta pregunta.</p>
cierre	12	<p>Cuando se presentó el texto invitado los niños inmediatamente se fijaron en detalles de la portada y autor, esto nos impactó y nos produjo mucha alegría y satisfacción del deber cumplido.</p> <p>*es grato cuando los niños manifiestan que les gusta hacer actividades en grupo y diferentes a las acostumbradas.</p>	<p>las docentes tenemos grandes expectativas sobre las reflexiones finales que los niños realizarán, queremos saber que tan significativo había sido toda la secuencia didáctica,</p>	<p>Cuando los niños manifiestan que les gusta hacer actividades en grupo y diferentes a las acostumbradas esto no lleva a planteamos cambios en nuestras planeaciones habituales diarias.</p>	<p>El salón está dispuesto en mesa redonda, los estudiantes están expectantes por la actividad que se va a realizar, en el tablero están pegadas unas manzanas las que llaman la atención de los estudiantes</p>			<p>En esta sesión, las docentes estuvieron muy expectantes ante las reacciones de los niños, pues para ellas era fundamental conocer que tan significativas habían sido las actividades realizadas. A esto, los estudiantes evidencian el agrado por lo que se realizó con las docentes, dando sus opiniones llevándolas a reflexionar sobre su quehacer.</p>
	13	<p>Estábamos muy ansiosas por la invitación que se había realizado a las mamás a la obra de títeres y el compartir la tarta de manzanas,</p> <p>*nos inquietaba un poco el cómo recibirían los estudiantes ser observados por sus madres,</p> <p>*también pensábamos mucho en los niños que por algún motivo no fueran sus madres, esto nos generaba ansiedad.</p>		<p>Vincular a los padres de familia a los procesos de formación de los niños es muy gratificante, se evidencia allí la importancia de nuestra labor.</p>	<p>Los niños y nosotras las docentes estábamos muy ansiosas por la invitación que se había realizado a las mamás a la obra de títeres y el compartir la tarta de manzanas</p>			<p>Podemos observar cómo las docentes y los estudiantes se encontraban nerviosos por la actividad que iban a realizar. se hace evidente la importancia de vincular a los padres en todos los procesos formativos de los estudiantes.</p>
Síntesis		<p>Durante el cierre La S.D llevo a la reflexión desde la autopercepción a sentimientos gratos de satisfacción, sin dejar de lado la ansiedad causada por la finalización de la misma</p>	<p>Las expectativas al final de la S.D giraban entorno hacia lo significativo de esta para los estudiantes, reflejadas en las reflexiones finales</p>	<p>El auto cuestionamiento al cierre de la S.D está dirigido al cambio de estrategias para abordar las clases con los estudiantes de manera pertinente así como la vinculación de las familias al proceso educativo.</p>	<p>Realizar actividades que permitan integrar al estudiante con su familia de manera que tome un sentido y un significado para ellos.</p>	<p>En el cierre de la S.D no se presentan continuidades.</p>	<p>En el cierre de la S.D no se presentaron adaptaciones.</p>	<p>El cierre de la S.D muestra muchas expectativas y nerviosismo con respecto a las actividades que se realizaron, se puede observar el agrado de los estudiantes y la participación significativa que tuvieron las</p>

Anexo H.**Evidencias de la implementación de la S.D****H 1** Momento de lectura en pareja

Fuente: Autoría propia, 2016

H 2 Elaboración de carta a la madre

Fuente: Autoría propia, 2016

H 3 Carta a la madre

Fuente: Carta de Juan Jose Sierra, 2016

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

H 7 Caracterización de los personajes, actividad Sd.



Fuente: Autoría propia, 2016

H 8 Lectura compartida.



Fuente: Autoría propia, 2016

H 9 Lectura del docente.



Fuente: Autoría propia, 2016