

CONOCIENDO LA EXPERIENCIA DE CHOCO, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS
NARRATIVOS, EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO Y SEGUNDO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA SOFÍA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Luz Mery Velásquez Hinestroza

Mercedes Tabares Gutiérrez

Universidad Tecnológica Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

CONOCIENDO LA EXPERIENCIA DE CHOCO UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS
NARRATIVOS, EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO Y SEGUNDO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA SOFÍA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Luz Mery Velásquez Hinestroza

Mercedes Tabares Gutiérrez

Asesora

Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

En primera instancia a Dios por darnos el entendimiento y la fortaleza de lograr culminar esta meta. A nuestras familias por su paciencia, apoyo y colaboración durante todo este tiempo.

A los docentes de la Universidad tecnológica de Pereira, quienes contribuyeron al desarrollo de nuestra formación.

Agradecimientos

Primero que todo a Dios por permitirnos obtener el entendimiento y la fortaleza de adquirir nuevos conocimientos para transmitirlos a la sociedad.

A nuestras familias por la paciencia, y el apoyo moral que nos dieron.

Al ministerio de Educación Nacional por esta oportunidad de adquirir nuevos conocimientos para transmitirlos a la sociedad.

A las directivas de nuestra institución educativa por los espacios que nos brindaron para hacer posible todo este proceso.

A nuestra asesora, Luz Stella Henao García, por su orientación, dedicación y tolerancia durante el desarrollo en este trabajo de investigación.

A Martha Cecilia Arbeláez y demás profesores, quienes con sus conocimientos, tolerancia y dedicación hicieron posible que este trabajo tuviera buen resultado.

Resumen

Es importante aclarar que la investigación surge en el Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, el cual hace parte de las líneas de investigación de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La lectura aún sigue considerándose en la escuela como una práctica escolar, que poco tiene que ver con lo que se hace con ella en la vida real, de allí surge el interés de esta investigación que tuvo como objetivo, determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, con estudiantes de los grados 1° y 2°, de la Institución Educativa Santa Sofía, del municipio de Dosquebradas, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Con el fin de dar respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación, se tuvieron en cuenta los aportes teóricos de autores como Vigotsky, Lerner, Bautista y Cortés, Hymes, Camps, Schön, Perrenaud, entre otros.

Esta investigación es de tipo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, intragrupo, de tipo pre-test-pos-test en el que participaron dos grupos de estudiantes de los grados 1° y 2° de la institución educativa ya mencionada, a quienes se les aplicó una prueba de comprensión lectora, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes en las cuatro dimensiones propuestas: plano de la narración, plano de la historia, plano del relato y contexto comunicativo. El cuestionario fue validado a través de prueba piloto y juicio de expertos.

Luego se llevó a cabo el análisis cuantitativo de la información, utilizando la estadística inferencial, aplicando el estadígrafo *T-Student*, el cual permitió validar la hipótesis de trabajo,

lo que llevó a concluir que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió de manera significativa en la comprensión lectora de textos narrativos, en las cuatro dimensiones abordadas (contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), evidenciándose que los estudiantes pasaron de un nivel medio en el pre-test, a un nivel alto en el pos-test. Estos resultados corroboran la potencia de las secuencias didácticas, ya que a través de ellas se logra una mayor efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una mayor participación de los estudiantes y la comunidad educativa.

Además de analizar los desempeños de los estudiantes, se llevó a cabo una reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, para lo cual se hizo uso de un diario de campo, en el que las docentes registraban sus observaciones, después de finalizar cada una de las sesiones de la secuencia didáctica; este ejercicio que estuvo sustentado desde las propuestas teóricas de Perrenaud (2007) y Schön (1998) permitió a las docentes evidenciar las concepciones respecto a la didáctica del lenguaje, y la manera como algunas de ellas se fueron transformando en el desarrollo de la propuesta con los estudiantes.

Palabras claves: comprensión lectora, secuencia didáctica, texto narrativo, planos de la narración, contexto comunicativo, prácticas reflexivas.

Abstract

The results of a research on the didactics of the Spanish language, whose purpose was to determine the incidence of a didactic sequence, of a communicative approach, in the reading comprehension of narrative texts, with students in grades 1 and 2, Of an official educational institution, of the municipality of Dosquebradas, Risaralda. The research process is carried out in five stages: Diagnosis, design of the didactic sequence, implementation and reflection, evaluation and testing, and had as methodological framework a quantitative approach of quasi experimental design. Accordingly, evaluations of the dependent variable were based on a questionnaire based on theories of Bautista and Cortes (1998), while the activities and processes carried out in the development of the didactic sequence had as frame of reference The contributions of Anna Camps (2004).

The dimensions evaluated: story plane, story plane, story plane (Bautista and Cortes, 1999) and situational context (Dell Hymes, 1972), were constituted by 17 indicators that gave an account of the most relevant aspects of understanding Reader. On the other hand, using a field diary and the notes made by the researcher teachers, after completing each session of the didactic sequence, an interpretation of these reflections is made in the framework of the Perrenaud (2007) and Schön (1998). All these reflects allowed identify to the teachers some conceptions in front of the language teaching and the way how some of these conceptions were changing in the development of the proposal with students.

It is important to clarify that the research arises in the light of the Macroproject of Research in Language Didactics, which is part of the research lines of the Master's Degree in Education, of the Technological University of Pereira.

The results obtained indicate, among other things, that it is worthwhile to insist on the work with didactic sequences, since through them it is possible to achieve greater effectiveness in the processes and more participation of the students and the educational community.

Key words: reading comprehension, didactic sequence, story, narrative text, ternary structure, story plans and reflective practices

Tabla de contenido

1. Presentación del problema	16
2. Marco teórico	27
2.1 El lenguaje	27
2.2 El lenguaje escrito.....	28
2.3 Concepciones de lectura	31
2.4 Modelos de comprensión lectora	33
2.5 El enfoque comunicativo	35
2.6 El texto narrativo.....	37
2.7 Secuencia didáctica.....	40
2.8 Prácticas de enseñanza reflexivas	42
3. Marco metodológico	45
3.1 Tipo de investigación:.....	45
3.2 Diseño de la investigación:	45
3.3.1 Población:	46
3.3.2 Muestra	46
3.3.3 Hipótesis nula:	47
3.3.4 Hipótesis de trabajo:	47
3.3.5 Variable Independiente:	47

3.3.7 Técnicas e instrumentos:	57
3.3.8 Procedimiento:	59
4. Análisis de la información	62
4.1 Análisis cuantitativo.....	63
4.1.1 Análisis general de la comprensión	63
4.2 Análisis de la práctica pedagógica.....	79
5. Conclusiones	83
6. Recomendaciones	86
7. Bibliografía	89
Anexos	95

Tabla de contenido de cuadros

Cuadro 1 Descripción de estudiantes del grado 1°	46
Cuadro 2 Descripción de estudiantes del grado 2°	46
Cuadro 3 Operacionalización variable independiente.	47
Cuadro 4 Operacionalización variable dependiente	49
Cuadro 5 Fases y categorías de análisis	56

Tabla de contenido de tablas

Tabla 1 Tabla de desempeño.....	58
Tabla 2 Fases del proyecto.....	59
Tabla 3 Prueba T-Student para medias de dos muestras emparejadas-general grupos 1y 2.....	63
Tabla 4 Comparativo pre-test y pos-test grupo 1.....	64
Tabla 6 Comparativo pre-test y pos-test grupo 2.....	66

Tabla de contenido de gráficas

Gráfica 1 Comparativo general ambos grupos, pretest-postest	64
Gráfica 2 Comparativo pretest-postest grupo 1.	65
Gráfica 3 Comparativo pre-test y pos-test grupo 2.	67
Gráfica 4 Comparativo general ambos grupos.....	68
Gráfica 5 y 6 Comparativo pretest-postest – dimensión 1/ contexto comunicativo con indicadores. Grupo 1 y 2.	69
Gráfica 7 y 8 Comparativo pretest-postest – dimensión 2 Plano del relato con indicadores.....	71
Gráfica 9 y 10 Comparativo pretest-postest – dimensión 3 Plano de la narración con indicadores.	74
Gráfica 11 y 12 Comparativo pretest-postest – dimensión 4 plano de la historia con indicadores.	76

Lista de anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica “Conociendo la experiencia de choco”.....	87
Anexo 2: pre-test.....	118
Anexo 3: Cuento “Choco encuentra una mamá”.....	121
Anexo 4: Pos-test.....	123
Anexo 5: Cuento “Los secretos del abuelo sapo”	128
Anexo 6: Acta de consentimiento informado.....	132
Anexo 7: Diario de campo.....	134
Anexo 8: características del diario de campo.....	219

1. Presentación del problema

La importancia del lenguaje, ya había sido planteada por Luria (1980), quien afirmaba que este era el medio de preparación para la actividad intelectual del hombre, logrando así distinguirlo radicalmente de cualquier animal al darle forma final al pensamiento. Es decir, por medio del lenguaje es que los individuos desarrollan su capacidad intelectual y se distinguen de los otros seres vivos en función de su pensamiento.

El lenguaje está presente en todo acto comunicativo, ya sea oral o escrito, siendo utilizado para solicitar, informar, persuadir, explicar, preguntar, narrar, argumentar, entre otras; además, le ha permitido al ser humano construir su realidad a partir de símbolos y códigos para representarla, proporcionándole no solo la habilidad de comunicarse sino de crear significados comunes con sus congéneres.

Lo anterior, ha sido posible no solo en el contexto social en el cual se desenvuelve el ser humano, sino también en el escolar, al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2009) resalta la importancia de brindar espacios significativos a los niños (as) mediante los cuales puedan interactuar consigo mismos, con sus pares, adultos y con el medio social y físico que lo rodea, destacando así el papel protagónico del lenguaje, ya que éste se convierte en el medio más eficaz en el proceso de construcción de conocimiento y el desarrollo cognitivo.

Así, en el contexto escolar, el lenguaje ha sido caracterizado como uno de los instrumentos más importantes para el aprendizaje, dado que gracias a éste los estudiantes interactúan con el mundo y aprenden de él, por tanto la educación está mediada por el conocimiento que se adquiere en el proceso de comunicación. En este sentido, el lenguaje está

directamente relacionado con la comunicación, la cual tiene una importancia capital en el contexto escolar, teniendo en cuenta que ésta puede aportar a la calidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del lenguaje es fundamental para que el niño se desenvuelva en el entorno, dado que los procesos de comunicación desempeñan un papel fundamental en este, lo cual es en parte, responsabilidad de la escuela, dado que es allí donde se da la conjunción entre pertinencia e impacto positivo, en un entorno social donde subyace la calidad educativa (UNESCO, 2003) en la medida en que se brinden espacios que propicien aprendizajes significativos.

En este sentido, las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en cuanto a que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga como eje el desarrollo del lenguaje, el cual a su vez, va ligado al desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita, herramientas que determinan la comunicación, proceso inherente a la naturaleza humana que facilita a su vez la interacción social (Burgonn, Hunsaker & Dawson, 1994), de ahí que en el presente escrito se hará énfasis en la comprensión lectora.

A pesar de esto, según Montes (2012) “no se ha logrado un gran avance, dado que mientras los alemanes y noruegos leen en promedio 17 libros al año, los colombianos solo alcanzan a leer 1,6 textos en el mismo período”. Es decir, de acuerdo con esta investigación, el índice de lectura en Colombia se encuentra en un nivel muy bajo, de ahí que se necesiten llevar a cabo propuestas que puedan favorecer el desarrollo de ésta como un hábito y como una práctica social.

Montes (2012) afirma que:

El papel de la familia y la escuela en el afianzamiento de la lectura, desde edades tempranas, reconociendo que leer y escribir resultan ser procesos fundamentales para la superación de las brechas sociales del país; afirmando además que esta es la razón por la

que, tanto desde el Gobierno Nacional como desde las administraciones locales, se le está apostando al fortalecimiento de un Plan Nacional de Lectura y Escritura, que incluye convocatorias públicas para motivar a niños jóvenes y adultos a incluir estas prácticas en su vida cotidiana.

De otra parte, cabe resaltar que la comprensión lectora es un proceso complejo donde se involucran elementos importantes para lograr el aprendizaje, por tanto, comprender lo que se lee es posible, si lo que se está leyendo es un compendio de significantes que el lector reconoce, es decir, leer es mucho más que la interpretación de grafos descontextualizados, leer y comprender lo que se lee es una comprensión también del mundo (Jiménez, 2004b, p. 5).

En concordancia con lo anterior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, define la comprensión lectora como: “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Esta definición permite identificar la función constructiva de la comprensión lectora, en el momento en que puede ser vínculo entre el texto y su uso, el texto y su mensaje o el texto y la motivación para leerlo. Desde esta perspectiva, la lectura como la acción de identificar letras y sílabas, está replanteada, así todo el ejercicio que hace posible la comprensión lectora parece estar sujeta directamente en el texto y el contexto de lo que se lee. En otras palabras, mientras se aborda el texto, se generan procesos adicionales y fundamentales, como la atención, la intención, la motivación y el agrado por lo que se lee, y a partir de éstos se tiene un acercamiento connatural con el texto, generándose un aprendizaje de simbolismos nuevos en relación a él, lo que implica que, la comprensión lectora es una fuente innegable de conocimiento del mundo a través del texto.

En este orden de ideas Paz (2008) refiere que:

Una gran mayoría de estudiantes de todos los niveles y modalidades comprueban que la lectura no es una actividad que produzca felicidad, por el contrario, termina por convertirse en una actividad tediosa, incómoda y hermética, por lo que generalmente se abandona el hecho de leer textos que son fundamentales en el proceso de formación humana.

Esto puede deberse, en parte, a la falta de motivación que los padres dan a sus hijos para que lean y valoren este proceso como el medio para acceder al conocimiento y para comprender la vida en sí misma. De ahí que investigaciones como las realizadas por Nieto y Carrillo (2013) concluyan que:

Se hace necesario entonces que estas estrategias donde la competencia comunicativa integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, no solo involucren a los niños sino que también se extienda a sus padres ya que la formación de los niños como lectores no debe proporcionarse solo en el ámbito escolar (p. 116)

Además de lo expuesto, es fundamental entender que la lectura proporciona las habilidades para la producción textual, en la cual el individuo involucra sus capacidades propositivas, argumentativas y expositivas; leer es una de las competencias que desarrolla un individuo para poder integrarse social y culturalmente, siendo esencial tanto en la escuela como en la cotidianidad (Velasco y Tabares, 2015).

A pesar de reconocerse la importancia de la lectura, Díaz (2010) expresa que en las instituciones educativas sigue predominando la transmisión tradicional del conocimiento y que a pesar de que las reformas educativas en los últimos tiempos han estado mediadas por el constructivismo, los sistemas educativos siguen centrados en enseñar el conocimiento de una forma declarativa, evaluando de manera memorística.

Al respecto, investigaciones como las realizadas por Naranjo & Aguirre (2015) demuestran que la incidencia de algunas prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura tales como actividades viso motoras (planas y transcripciones), limitan el otorgamiento de sentido y significado a los textos.

De igual forma, se ha hecho evidente que la fragmentación del lenguaje en la enseñanza, empezando por letras, sílabas, palabras y frases, propicia un entendimiento superficial y literal de los textos leídos, impidiendo a los niños desde sus primeras interacciones con el mundo de la lectura, que logren alcanzar niveles de comprensión más globales y contextualizados (Valencia & Barón, 2015).

Con base en lo anterior, es posible inferir que muchas de las dificultades en la comprensión lectora y la producción textual, puedan deberse a las prácticas que se desarrollan en el contexto educativo, pues se sabe que hay personas que tienen “bastantes complicaciones para integrar las distintas ideas de un texto en un todo coherente, para integrar los contenidos del texto en sus conocimientos y/o para regular por sí mismos el curso de la lectura” (Bustos, 2010, p. 2).

Igualmente, Bustos (2010) refiere problemas serios en la lectura porque no se tienen claros los propósitos de la misma, no hay conocimientos previos del tema tratado en el texto, o no se pueden activar estos fácilmente, no se capta claramente la intencionalidad del autor y además porque hay una relativa pobreza lexical.

La prevalencia de las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura y las dificultades de los estudiantes expuestas, se han visto reflejadas en los resultados de las pruebas censales nacionales e internacionales, tal como lo afirman en su estudio Velasco y Tabares (2015):

Se ha demostrado en las pruebas censales de lectura nacionales (SABER, ECAES) e internacionales (PISA Y TIMSS), que aún en Colombia, las competencias en ésta siguen

estando en un nivel muy bajo, lo que puede estar relacionado con el hecho de que el propósito de la lectura sigue siendo instruccional y vinculada a los usos escolares (p.22).

A lo anterior, De Zubiría (2013), agrega que

En las pruebas PISA aplicadas en el año 2009 la mitad de los estudiantes de 15 años en América Latina, y quienes llevan diez años en el sistema escolar, presentan un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan a la escuela básica (p. 3).

Lo anterior sugiere que, que es en el área de Lenguaje donde se evidencian las mayores dificultades y los más bajos desempeños de los estudiantes cuando enfrentan pruebas censales nacionales e internacionales, tales como las pruebas SABER y las pruebas PISA (*Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*), cuyos resultados demuestran los bajos niveles de los estudiantes colombianos para enfrentar los retos que exigen las sociedades modernas.

Así, en Lenguaje las pruebas SABER realizadas por el ICFES en el año 2009 demuestran que un 18% de los estudiantes se ubicó en el nivel insuficiente de la escala de valoración incrementando un 32% en los dos años siguientes, para el año 2014 alrededor del 41% se encontraban en el nivel mínimo, y tan sólo un 8% de los estudiantes logró posicionarse en el nivel satisfactorio; por su parte en el 2016, el periódico el TIEMPO indicó que “la lectura crítica registró, entre las cinco áreas de conocimiento que evalúa el examen de Estado, el mayor aumento, al pasar de 49,7 % a 52,6 %”. Si bien en estos datos se muestra un aumento significativo en la presentación de la última prueba, es decir, en el 2016, de manera global estos datos evidencian que un alto porcentaje de los estudiantes del país no logra alcanzar los desempeños mínimos, y que con el pasar del tiempo persisten las dificultades para la comprensión de los distintos tipos de textos a los cuales se accede en la escuela.

Lo anterior se debe a que, “la lectura es más un objeto de evaluación que de enseñanza (Solé, 1999)” (Nieto y Carrillo, 2013, p. 24), y más preocupante es que “en las instituciones escolares no se enseña a comprender y a entender los textos, a pesar que la lectura es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela (Camps, 1996)” (Nieto y Carrillo, 2013, p. 22).

Estas dificultades se han observado en la Institución Educativa Santa Sofía, cuyo plan de mejoramiento pretende mejorar las dificultades que presentan sus estudiantes para leer bien, o cuando se les pregunta acerca de lo que han leído, no recuerdan las ideas básicas o sus explicaciones están muy alejadas de lo planteado por el autor en el texto. También ha sido evidente que cuando se les solicita redactar alguna apreciación corta sobre alguna lectura, ellos hablan de otros temas que no hacen parte del contexto o simplemente no escriben aduciendo que no saben cómo hacerlo, además se observa que muchos estudiantes no se motivan a leer y que los textos proporcionados por los docentes no logran llamar su atención.

Ahora bien, es posible que en la institución educativa no se comprenda aún el valor que tiene el lenguaje y las competencias comunicativas en los estudiantes, de allí que, y en términos de López (2013), el desafío que tenemos los maestros en esta era es de una responsabilidad social y política de incalculables dimensiones, pues en los docentes está la formación de ciudadanos del mundo que puedan pensar con criterios propios y puedan tener herramientas para la vida. Investigaciones como la de Rosas (2003), precisamente explican la importancia de los procesos que puedan desarrollarse en el contexto educativo, con el fin de enriquecer las capacidades de los estudiantes.

Por lo tanto, la escuela es el escenario por excelencia, desde el cual se puede reflexionar acerca de las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa,

con el fin de diseñar estrategias, que faciliten la resolución de dificultades que pueden limitar el aprendizaje.

Una de las razones que motivaron el desarrollo de esta investigación, tiene que ver con las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de construir una representación organizada, significativa y coherente de los textos que leen, como también de su relación con el contexto real. Se busca entonces, que con la secuencia didáctica implementada se influya de manera positiva en los estudiantes mejorando su comprensión lectora mediante el trabajo con los planos de la narración (Bautista y Cortés 1998) y además, se reconozca que la utilización de textos narrativos en las prácticas de enseñanza del lenguaje, se constituye en una estrategia didáctica que permite articular saberes escolares, sociales y culturales, aportando de esta manera, al desarrollo de competencias comunicativas, al implicar la interacción entre la oralidad, la lectura y la escritura.

A su vez, se pretende motivar la creación de espacios reflexivos en donde los y las docentes tengan la posibilidad de analizar y transformar aspectos de su propia práctica y compartirlo con sus pares y compañeros.

Después de haber presentado el planteamiento del problema y el estado del arte del mismo, se continua con la exposición de los referentes teóricos que sustentaron esta investigación siendo estos: el lenguaje, el lenguaje escrito, las concepciones y modelos de lectura, el enfoque comunicativo, el texto narrativo, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas, que van a permitir identificar el sustento conceptual de este estudio.

En consecuencia, muchos docentes se han dado a la tarea de desarrollar estudios que tengan como base la creación de estrategias que puedan fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes, entre estos el de Arismendi, Candamil & Orozco (2016), cuya investigación resalta

la importancia de incluir el trabajo con textos narrativos en los niños de básica primaria, y a su vez de vincular el uso de distintas herramientas, entre estas las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, como estrategias de enseñanza que apunten al desarrollo progresivo de la comprensión lectora en las primeras edades.

De igual forma, Muñoz, Varón & Marín (2015), en su estudio sobre la utilización de una secuencia didáctica para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, enfatizan la importancia de trabajar textos narrativos, específicamente el cuento, desde los primeros años, argumentando que una interacción temprana y progresiva con este tipo de textos, además de consolidar bases para los niveles de comprensión inferencial, permiten desarrollar el goce y disfrute por el acto de leer.

Lo expuesto, justifica la necesidad de desarrollar este estudio, el cual hace parte del Macroproyecto de investigación de Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, propuesta que apunta a mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, y a la vez, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los docentes que la implementan, por tanto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (cuentos), en estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Santa Sofía (sede La Aurora y Laboratorio), del municipio de Dosquebradas?

¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha secuencia didáctica?

En concordancia con lo anterior, se planteó como objetivo general: *Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de*

textos narrativos, en estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Santa Sofía del municipio de Dosquebradas, y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

Como objetivos específicos, se plantearon los siguientes: (a) identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes, antes de la implementación de la SD (b) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos narrativos (c) implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje (d) identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos, después de la implementación de la SD (e) contrastar los resultados de la prueba inicial y final, identificando las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos.

Más adelante, se presenta el marco metodológico, dando cuenta del tipo de investigación, que en este caso es cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental intragrupo, pretest-postest, en el que se propone como hipótesis de trabajo que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará los niveles de comprensión lectora. Del mismo modo se describe la población y muestra, se presenta la operacionalización de las variables, se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento del proyecto. Es importante aclarar que en este apartado se especifican algunos componentes cualitativos del trabajo como la unidad de análisis y la unidad de trabajo.

Posteriormente, se continúa con el análisis de la información, a partir de la contrastación de los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test, en cada una de las dimensiones (contexto comunicativo, plano de la narración, plano del relato y plano de la

historia) y de los grupos, complementando este apartado con la reflexión de las prácticas de las docentes investigadoras, mediante un análisis cualitativo de la información.

Como cierre del informe se exponen las conclusiones y recomendaciones que emergieron de todo el proceso investigativo.

2. Marco teórico

En este apartado se presentan los referentes teóricos en los que se fundamentó el desarrollo de este proyecto. En este orden de ideas, se asumieron como componentes de la investigación: *Primero*, la concepción de lenguaje seguido del lenguaje escrito; *segundo*, las concepciones de lectura; *tercero*, los modelos de comprensión lectora; *cuarto*, el enfoque comunicativo; *quinto*, el texto narrativo y el cuento; y *sexto*, las particularidades de la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas.

2.1 El lenguaje

El lenguaje al estar presente en todo acto comunicativo, le ha permitido al ser humano construir su realidad a partir de símbolos y códigos para representarla, proporcionándole no solo la habilidad de comunicarse, sino, además de crear significados comunes con sus congéneres.

Así, el lenguaje visto en toda su potencialidad y complejidad, puede convertirse en un asunto escolar que es enseñado en el contexto educativo constituyéndose en un instrumento fundamental para el aprendizaje de las diferentes disciplinas, además de ser el mediador en los procesos de socialización, de integración y de experimentación por parte del individuo.

Al respecto, varios autores han realizado sus estudios y aportes sobre las funciones y posibilidades del lenguaje, entre estos Vigotsky (1995), quien considera el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento, de hecho, en su teoría se distinguen aspectos relevantes frente a las funciones cognitivas superiores, y centra su atención además, en explicar cuáles de ellas se fomentan en la escuela.

Por tanto, el desarrollo del lenguaje resulta estar íntimamente ligado a la producción de conocimiento; al respecto, Vigotsky (1995) señala que es fundamental, que los niños participen en actividades culturales, dado que allí pueden enfrentarse a diferentes problemas, acerca de los cuales tendrán que pensar para resolver. Es decir, para este autor, una de las formas de adquirir y perfeccionar el lenguaje es la interacción social.

Ahora bien, el lenguaje al convertirse en un asunto escolar implica no solo procesos de oralidad sino también de lectura y de escritura. En la lectura se necesita por ejemplo, conocer y desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas, que posibilitan comprender lo que se lee y descubrir los significados que hay, a través de las palabras, para poder adquirir el conocimiento.

En la escritura por su parte, no solo es necesario comprender el lenguaje, sino que también es fundamental saber usarlo. Frente a esto, Cassany (2001) señala que: “escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la construcción de objetivos. Escribir es una forma de usar el lenguaje, que a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (p. 260). De manera que, escribir es una herramienta fundamental que implica la utilización del lenguaje, que facilita además de plasmar los pensamientos con palabras, potenciar capacidades que le permiten al individuo adquirir conocimiento y leer el mundo.

2.2 El lenguaje escrito

La escritura y por ende la utilización del lenguaje (*lengua escrita*) son una herramienta fundamental, íntimamente ligada con el contexto sociocultural que ha estado inmersa en constante cambio, evolución y transformación; para Carlino & Santana (1996) el lenguaje escrito es un objeto sociocultural, que ha permitido resolver los diferentes interrogantes y problemas comunicativos de las diferentes civilizaciones, configurándose como un sistema de

representación de enunciados y códigos lingüísticos con alto contenido semántico, además aclaran respecto a éste que

...si bien guarda grandes relaciones con lo oral, posee propiedades que le son muy específicas y que por su carácter social van más allá de las correspondencias con los sonidos. Dichas propiedades poseen dos aspectos que deben dilucidarse, de un lado el sistema de escritura por su carácter materializador en papel y de otro lado, el lenguaje escrito desde la variedad que permea una lengua específica desde los usos escritos. (Delgado y Uchima, 2017, p.19)

Lo anterior permite corroborar que la lengua escrita no es meramente un código de transcripción del habla, sino que es, de acuerdo a Ferreiro (1986) un sistema de representación gráfica del lenguaje, cuya función primordial es la representación de enunciados lingüísticos con significado guardando una estrecha relación con el lenguaje oral. En concordancia con lo anterior, no se debe olvidar que en el momento de la construcción y adquisición de la misma, para el niño es difícil reconocer dicha complejidad estructural, debido a que, además de reconocer el carácter dinámico del lenguaje, también confluyen aspectos como el bagaje social, el estado madurativo y el entorno dispuesto para iniciar el proceso.

En concordancia con lo anterior, el lenguaje escrito es la impronta de las construcciones sociales, de los acuerdos y pactos de las diferentes comunidades; a través del mismo, se expresan y representan las emociones, los conocimientos, se comparten los saberes, las preguntas y dilemas, lo acordado, descubierto o lo que falta por explorar; mediante el lenguaje escrito se revive la historia y lo inexplorable (Delgado y Uchima, 2017). En este orden de ideas, es posible reconocer dos funciones sociales básicas en el lenguaje escrito: la primera, conservar, recuperar y guardar conocimiento a lo largo del tiempo y, segundo, transmitir información, es decir, *comunicar* (Quesada, 2013).

Reconociendo lo anterior cabría preguntarse ¿En qué momento comenzamos a comunicar? ¿Cuándo, dónde y por qué inicia esa conservación del conocimiento? Al respecto, Martín, (2012) indica que:

Emilia Ferreiro y Anna Teberosky (1979) Investigaron sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños antes de leer y escribir de manera convencional, crean hipótesis propias acerca de este sistema de representación, y que éste es un proceso universal en un sistema de escritura alfabética (p.10).

Es decir, no es propio o especial para una lengua y que incluso antes de creer que se inicia el proceso, los niños y niñas ya están interpretando y reconstruyendo el mundo que los circunda y las realidades que viven; por tanto, la escritura “no debe tomarse como un producto escolar, es más bien un objeto cultural, resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad” (Delgado y Uchima, 2017, p.19).

En este sentido, la construcción de la alfabetización es una base que aporta elementos lingüísticos importantes en el desarrollo de los niños y que además, necesita de la adquisición del lenguaje oral. Vigotsky (1995), complementa esta postura al considerar que la escritura es otro tipo de lenguaje, el cual necesita inicialmente del lenguaje hablado, es decir que el niño escribe y representa lo que conoce y es en la escuela en donde aprende a generar grafos simbólicos que implican sus pensamientos, emociones y percepciones del mundo. No obstante, este autor señala que comprender el lenguaje escrito no tiene que ver tanto con la motricidad manual, sino que está directamente relacionado con el pensamiento y la mente.

Y es por ello que, las actividades didácticas en el aula referidas a la lectura y la escritura deberían estar cargadas de una relación entre el significado y el significante y no como lo han encontrado en sus investigaciones Ferreiro y Teberosky (1979), una fragmentación de la lengua escrita, desconociendo situaciones retadoras de aprendizaje, donde leer y escribir adquieran un sentido y significado, es decir un ¿Para qué? en el niño.

Representa entonces para la escuela un gran reto el asumir la lengua escrita como un sistema de reconstrucción que no debe adquirirse en procesos meramente memorísticos o carentes de significado sino como un verdadero objeto de enseñanza; un medio más no un fin que permita la participación en la cultura escrita (Lerner, 2001).

2.3 Concepciones de lectura

Como se mencionó anteriormente, la lectura está implicada en los procesos comunicativos y en el aprendizaje en general, está mediada por elementos como la memoria, dado que es en función de lo que se lee que se logra retener información, la cual, en momentos determinados en que se necesite transmitir un mensaje, oral o escrito, dicha información o conocimiento permitirá la fluidez y comprensión de las ideas.

Es así como Dubois (1997), a partir de los trabajos e investigaciones realizados sobre la lectura en los últimos años, plantea que es posible identificar tres concepciones diferentes de la lectura: La primera, que va aproximadamente hasta los años sesenta, concibe la lectura como un conjunto de habilidades; la segunda, puesta en ejecución en los años sesenta y setenta, la considera como un producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; y la tercera, más cercana a las teorías actuales, la concibe como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

En la lectura como un conjunto de habilidades, la preocupación está centrada en las etapas que el lector recorre y el conjunto de destrezas o actitudes que debe desarrollar para que dicho proceso sea exitoso. “El esquema clásico (...) proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel”

(Dubois, 1997, p.9). Se requerían de las habilidades (comprensión literal, inferencia, lectura crítica) para realizar una comprensión global de la lectura; es decir, esta concepción supone que la comprensión está determinada por unos pasos que se debe seguir sin modificación alguna el lector, los cuales le permitirán extraer la información general del texto. Dicha concepción desconoce entonces, al lector como partícipe del triángulo comprensivo, el cual tiene un conjunto de conocimientos y bagaje ya adquirido de sus interacciones pasadas y lo percibe en cambio, como receptor ajeno al texto.

Después de ser cuestionado este modelo y mediante aportes de la psicolingüística y la psicología cognoscitiva, surge la lectura como proceso interactivo, concepción en la cual se rescata el papel del lector y se reconoce que la lectura es producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Es decir, entre el conjunto de conocimientos e ideas que quiere expresar el autor y el acervo de construcciones con las que cuenta el lector. Es mediante esa interacción y la relación de lo que se sabe con la nueva información que se adquiere un verdadero significado. En esta concepción se resalta: la lectura como proceso global e indivisible, y el papel activo que cumple el lector al construir el sentido del mensaje que no está en el texto sino en la interacción de ambos.

En cuanto a la lectura como proceso transaccional, está fundamentada en las ideas de Louise Rosenblatt (1978), quien sustenta que debe haber una relación recíproca entre el lector y el texto; es decir, ambos se necesitan y son indispensables para la construcción de significado. “En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura (Rosenblatt, 1978)” (Dubois, 1997, p.17).

Ahora bien, “se podría decir en términos filosóficos, que el texto contiene el significado “en potencia”, pero que este se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que

suponía la lectura. Habría que añadir, además, que el significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados” (Dubois, 1997). De acuerdo con esto ”,... dice que el lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado al texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía (Rosenblatt, 1978)” (Dubois, 1997, p.17).

Lo anterior permite concluir que esta concepción es una evolución de la lectura como proceso interactivo, solo que en ella, el texto es considerado un objeto de estudio dinámico y cambiante e indispensable para la interacción autor, lector y texto.

Ahora bien, al reconocer las ideas que se han construido a lo largo del tiempo respecto al proceso de lectura, se hace necesario identificar algunos de los modelos que han intentado explicar la comprensión lectora.

2.4 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora ha estado mediada históricamente por diferentes posiciones que conforman distintos modelos, entendiendo que estos según Rodríguez (1996) “son metáforas que explican y representan las teorías, lo que significa que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático, porque viene elaborado en y para un momento específico, sin que esto excluya la posibilidad de reformularlo” (p.37).

Si bien Rodríguez plantea que los modelos son estáticos, también afirma que existe una gran posibilidad de modificación; es en este sentido, y siguiendo a Solé (2009) que es posible reconocer la presencia de diferentes Modelos de Comprensión Lectora, siendo estos de tres tipos: modelo de procesamiento ascendente, modelo de procesamiento descendente y modelo interactivos. Es decir que si bien pueden existir distintos modelos, estos subyacen en tres tipos.

El modelo de procesamiento ascendente, hace referencia a un procesamiento tradicional, en el cual “la información se procesa de abajo-arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo” (Solé, 2009, p.19); es decir, desde este modelo se entiende la lectura como un proceso de descifrado del texto que parte de sus componentes, así “el lector empieza por las letras y continúa con las palabras y frases, en un proceso secuencial que acaba en la comprensión del texto” (Solé, 2009, p.19). Este modelo está centrado en el texto y se hace un análisis que va desde la microestructura a la macroestructura, por lo cual el énfasis está en la habilidad que tiene el lector de decodificar en su totalidad los códigos lingüísticos, los cuales le permitirán extraer un significado sin requerir la presencia de habilidades de orden superior o cognitivas como la inferencia, la intertextualidad, clasificación, etc.

Por su parte, el modelo de procesamiento descendente está centrado en el lector y en sus esquemas mentales, de tal forma que:

El lector no procede letra a letra sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para realizar anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir interpretación (Solé. 2009, p.19).

En este sentido, el énfasis está en el lector y la relación y acercamiento que éste haga con el texto; es decir, si bien es importante la decodificación, en este modelo se reconoce la importancia de aspectos que acompañan el proceso de comprensión lectora, lo que sabe el lector del autor, del contexto, de la época y sobre la temática; es decir, el conjunto de hipótesis y saberes previos con lo que se enfrenta a la lectura y los cuales le permitirán hacer relaciones en sus esquemas mentales, inferencias, interpretaciones y adecuaciones. El texto no se procesa entonces, palabra por palabra o letra por letra, sino en su globalidad.

Finalmente, en cuanto al modelo interactivo, Solé (2009) afirma que “En la lectura interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18); es decir, el texto y el lector no se perciben como unidades desligadas o separadas donde hay que centrarse en solo una para la comprensión, solo en el texto (modelo ascendente) o en el lector (modelo descendente) sino que, se perciben como unidades que interactúan, sin resaltar una secuencialidad; por lo tanto, es posible afirmar que corresponde a una evolución de los anteriores, pues Alonso (1982) afirma que “la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente del lector” (p.23).

Este autor señala además que la lectura debe ser un proceso constructivo, en cual el lector se hace una idea previa sobre el tema del texto, y poco a poco tras la lectura va comprobando o no dicha idea. En este orden de ideas, este modelo aporta además de una lectura informativa, la posibilidad que el individuo adquiera un aprendizaje que le va a aportar en su comprensión textual.

Teniendo en cuenta, que para esta investigación se asumió, además de un modelo interactivo de la comprensión lectora, algunas de las ideas del Enfoque Comunicativo, a continuación se realizará una explicación del mismo.

2.5 El enfoque comunicativo

Centrarse en el enfoque comunicativo es referirse a:

El conjunto de planteamientos, tanto metodológicos como didácticos, que contribuyeron a reconocer el valor del texto como unidad básica de la comunicación y a tener en cuenta las distintas variables que, interna o externamente, afectan la producción e interpretación de enunciados. Esto implica

que el lenguaje oral y escrito debe abordarse en situaciones auténticas, con interlocutores reales y en contextos significativos que permitan analizar, comprender y estudiar sus verdaderas funciones (Rodríguez, Herrera, 2016, p.81).

Es así como frente a la idea de competencia lingüística planteada por Chomsky (1957) y los aportes de la Gramática Generativa Transformacional aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (citado en Lineamientos curriculares de Lengua castellana por el MEN, 1998), “referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados” (p.15) siendo preciso desarrollar un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Hymes, citado en Lineamientos curriculares de Lengua castellana por el MEN, 1998, p. 15).

De este modo, se introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos, segun Hymes, (citado en Lineamientos curriculares de Lengua castellana por el MEN, (1998)

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (p. 25).

En este orden de ideas, se habla de una competencia comunicativa que implica no solo el saber gramatical, sino las habilidades del sujeto para adecuarse a situaciones determinadas, a contextos específicos o a interlocutores particulares; y es a partir de estos planteamientos donde surge el enfoque semántico comunicativo, semántico porque permite atender a la construcción de significado y comunicativo, ya que asume el acto de comunicación e interacción como una unidad de trabajo.

En su interés por la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua, Hymes (citado en Lineamientos curriculares de Lengua castellana por el MEN, 1998) enumera una serie de factores que hacen posible la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otras, enfatizando que se deben tener en cuenta las funciones (expresiva, directiva, poética de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa), que hace que los acontecimientos comunicativos puedan ser útiles al hablante y al oyente.

Por tal razón, mediar la comprensión lectora mediante este enfoque es proponer la participación activa de un sujeto que se asume como parte del proceso de comunicación pero, que a su vez, es capaz de evaluar la manera en que intervienen los demás. Por tanto, a continuación se expone el género con el cual se trabajó en la presente investigación, es decir el narrativo.

2.6 El texto narrativo

Los textos correspondientes al género narrativo, tienen como intencionalidad contar hechos reales o ficticios que suceden a unos personajes en un tiempo y espacio determinados

(<https://goo.gl/u1RpWC>). A este género pertenecen diferentes tipos de textos, desde las narraciones cotidianas, hasta textos con más complejidad como lo son las fábulas, las leyendas, los mitos, las novelas y los cuentos infantiles.

Así, comprender un texto narrativo, implica por tanto, desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), comprender los diversos planos que lo conforman y le dan sentido:

- **Plano de la Narración:** supone que todo relato debe tener un narrador (que no es el autor), que es una estrategia discursiva inventada por el autor, considerado como un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario, distinto del lector, siendo este un sujeto implícito al mismo texto al cual se dirige el narrador. Dicho narratario y narrador pueden estar implícitos en el texto o explícitos, en ellos se expresa su identidad y la de la persona a quien dirige su historia.

En este sentido, el énfasis está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas (contar la historia, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten, ceder la voz), siendo posible reconocer tres tipos de narradores: *omnisciente*, *testigo* y *protagonista*. El primero, todo lo sabe (los pensamientos y sentimientos de los personajes); el segundo, domina los hechos y no la interioridad, el nivel de conocimiento sobre los hechos pueden estar limitado por su edad o estado psicológico; y por último, el protagonista, que cumple doble función: personaje y narrador, cuenta la historia desde sí mismo y se reconoce por la utilización de la primera persona.

En este plano, también se encuentra presente el tiempo de la narración, es decir, si la historia ya ocurrió, está ocurriendo u ocurrirá.

- **Plano del Relato:** Corresponde al modo o modos de contar la historia, es decir, si el narrador decide contar la historia desde el final o desde el principio, también cuando cuenta a un narratario en primera o tercera persona y de igual modo se relaciona con los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve).

Igualmente,

El plano del relato incluye los llamados signos de demarcación, que se usan para dar inicio (erese una vez) o dar fin al relato (Colorín colorado). En cuanto a las formas en que se cuenta la historia, es posible reconocer tres: de principio a fin, en el orden natural de los hechos (lineal); iniciando en un punto intermedio, retrocediendo para recuperar el inicio; e iniciando con el fin e ir retrocediendo para conocer su desarrollo. (Pineda, Arango, & Vergara, 2013)

- **Plano de la Historia:** corresponde a todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo. Dichos personajes deben tener una preparación previa para iniciar una aventura, la cual debe motivar al lector, quien evalúa si el personaje cumplió o no con el objetivo planteado. En este plano, se reconocen los personajes (primarios o protagonistas y secundarios) no solo desde el aspecto físico, sino también desde lo psicológico, además de sus intenciones y transformaciones. Por lo tanto, los aspectos a trabajar en este plano son: los personajes, la continuidad de las acciones, el espacio, el tiempo (real o imaginario) y el argumento o asunto.

De otra parte, cabe resaltar que para la presente investigación se trabajó el texto narrativo tipo cuento, el cual es definido y por (Cortazar, citado por Di Gerónimo, 2000) como algo que tiene un ciclo perfecto e implacable, que se asemeja a una esfera en tanto que ninguna molécula puede estar fuera de sus límites precisos. Así, esta definición deja en evidencia el nivel de rigurosidad al que se enfrentan tanto estudiantes como docentes al abordar el trabajo en el aula desde este tipo de texto; lo que permite concluir resaltando la importancia del cuento en la educación básica.

2.7 Secuencia didáctica

Para muchos autores, la didáctica como campo del saber se encuentra aún en proceso de construcción. Lo claro es que tiene que ver con la forma como se reflexiona, se comparan y se proponen estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es la encargada de reflexionar sobre los conocimientos que facilitan la resolución de problemas e influyen o tienen que ver directamente con la comunicación de lo que se sabe, para lo cual resulta importante la implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje como la secuencia didáctica, la cual es concebida por Camps (2004) como “una estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que a su vez, se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje” (p, 32). Es decir, es una unidad de enseñanza para la creación de un texto, sea oral o escrito y que se desarrolla en un periodo de tiempo determinado.

En otras palabras, una secuencia didáctica, tiene que ver con una sucesión de acciones debidamente organizadas, con un propósito específico, ligado al aprendizaje, teniendo como punto de partida una situación discursiva la cual le da sentido. Esta sucesión, según Camps (2004) está organizada mediante una serie de fases, las cuales se explican a continuación:

Fase de preparación: Es el momento en el que se presenta el proyecto de lectura a los estudiantes y se llegan a acuerdos frente a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje; aquí se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo, los parámetros de la situación discursiva, y el establecimiento y desarrollo de las tareas y actividades. Se establece el objetivo de la secuencia didáctica y el contrato didáctico.

Fase de realización: Esta fase es la puesta en marcha y ejecución de las sesiones y actividades propuestas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, aquí es donde se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se llevan a cabo las tareas planeadas y se hace la valoración continua del proceso. En esta fase sobresale la interacción verbal y escrita constante entre pares, maestro y textos expertos.

Fase de Evaluación: Teniendo en cuenta los objetivos planteados y las metas propuestas, se realiza una evaluación 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. Esta evaluación se hace teniendo en cuenta dos aspectos; *la tarea o proyecto*, aquí se evalúa el trabajo grupal, las actividades y *los aprendizajes construidos*. Este momento es crucial porque “permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y los conceptos utilizados” (Camps, 2004, p.44.)

En concordancia con lo expuesto anteriormente, cabe resaltar que una evaluación formativa implica procesos de reflexión que conlleven a autorregular las prácticas de las docentes involucradas, por tanto a continuación se presentan dichos procesos reflexivos.

2.8 Prácticas de enseñanza reflexivas

Las prácticas de enseñanza reflexivas, han sido conceptualizadas por diferentes autores, quienes coinciden en que se trata del ejercicio de reflexionar, sobre la práctica docente o su enseñanza. Según Dewey (1989), tiene que ver con las corrientes de pedagogía activa, la cual plantea una evidente diferencia, entre la acción de rutina o tradicional, y la acción reflexiva.

Tallaferro (2006), plantea al respecto que:

Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción, la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (p. 271).

En este sentido, la idea de las prácticas reflexivas, es poner a prueba la creatividad, ya sea para la solución de problemas en el aula, o bien, para dinamizar el proceso educativo, el cual, ya está determinado en las prácticas tradicionales.

Para Perrenoud (2007), existe una gran diferencia entre la reflexión ocasional, y la práctica reflexiva, y explica que la primera tiene que ver con las reflexiones que por naturaleza, cualquier persona puede llegar a hacer frente a una situación determinada, pero que la segunda, requiere que el docente sea metódico, que además implique cambios y que la reflexión sea constante, por esto Perrenoud (2007) afirma que:

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar (...). Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con

otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acciónp. (42).

Como puede verse, la práctica reflexiva implica un ejercicio constante por parte del docente, se le convierte en un hábito que si bien en el momento no necesita para resolver alguna situación, estará allí para cuando se necesite el tipo de reflexión desarrollada por éste.

Todo lo anterior, hace evidente la importancia de la reflexión en la práctica docente, por lo que autores como Rodríguez (1999), señalan de la necesidad de que los docentes se motiven a ello:

Se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos. Y si la persona tiene que empeñarse en un acto particular de reflexión, debe poseer la motivación necesaria para la reflexión (p. 60).

Este autor hace énfasis en que los docentes necesitan desarrollar la capacidad reflexiva, es decir que no es algo que se dé en sí, y ello solo se adquiere reconociendo su importancia, e insistiendo en su práctica. Por su parte, Schön (1994), agrega al respecto que entre más se enfoque el trabajador hacia una práctica reflexiva, más va a trascender su labor, hacia una profesión, caracterizada además por “la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores” (Schön 1994, p.47).

No obstante, este autor señala la importancia de aprender de los demás, considerando que las ideas del otro, las iniciativas que tenga, pueden aportar significativamente en la solución de los problemas de la práctica (Schön, 1998). Este aporte es muy importante para la práctica docente, dado que en lugar de ver al compañero como otro empleado más, es posible aunar esfuerzos para desarrollar de la mejor forma, la labor de educar.

Así, para este autor, se contemplan tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: *conocimiento en la acción*, encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer; *la reflexión en y durante la acción*, se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace; es decir, un proceso metacognitivo, una reflexión en la marcha, y *una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, esta corresponde a una reflexión “posteriori”, un proceso que se realiza sobre los procesos y características de la propia acción.

Por tanto, para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones (Perrenoud, 2007).

Con base en lo anterior, es posible inferir que las prácticas de enseñanza reflexivas, son fundamentales en el oficio educativo y pedagógico, pues la idea de formar a los estudiantes, no es solo poderles transmitir un conocimiento, sino también incidir sobre su educación para la vida, y esto solo se adquiere, si se hace un ejercicio constante de reflexionar acerca del propio ejercicio docente y su importancia para el desarrollo de la sociedad.

3. Marco metodológico

En este apartado se presenta el abordaje metodológico que orienta la presente investigación, es por ello que a continuación se exponen el tipo de investigación, el diseño utilizado, las hipótesis, la población, la operacionalización de las variables, las técnicas e instrumentos que facilitaron el proceso de recolección de la información y el procedimiento que se llevó a cabo.

3.1 Tipo de investigación:

Dado que la presente investigación busca explicar de qué manera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo puede mejorar o no los niveles de comprensión lectora, de dos grupos de estudiantes, se asumió un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández & Baptista (1991) se caracteriza por ser secuencial y probatorio, en la que cada etapa precede a la siguiente y no se pueden “omitir o eludir” pasos.

3.2 Diseño de la investigación:

El diseño es Cuasi-experimental, en el que según Hernández & Sampieri (2010) se manipula al menos un variable independiente, para observar el resultado y la relación con las variables dependientes, además, de manera intencional y no aleatoria se toman dos grupos que ya estaban conformados desde antes de la investigación. A su vez, el diseño es intragrupo, pre-test, pos-test, (estudiantes de los grados 1º y 2º), contrastando los resultados de las dos pruebas, en cada grupo.

3.3.1 Población:

Estudiantes de los grados primero (1°) y segundo (2°) de primaria, de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Dosquebradas.

3.3.2 Muestra

Estuvo conformada por dos grupos de estudiantes de los grados primero y segundo, de la institución educativa Santa Sofía, del municipio de Dosquebradas, cada uno con las siguientes características:

Cuadro 1 Descripción de estudiantes del grado 1°

Estudiantes	Edad	Género
14	Entre los 6 y 7 AÑOS	Femenino
10	Entre los 6 y 7 AÑOS	Masculino

Cuadro 2 Descripción de estudiantes del grado 2°

Estudiantes	Edad	Género
9	Entre los 7 y 8 AÑOS	Femenino
7	Entre los 7 y 8 AÑOS	Masculino

La muestra además, se encuentra inmersa en los estratos socioeconómicos 1 y 2. Los niños y niñas matriculados en estos cursos no se encuentran diagnosticados con alguna discapacidad ni son repitentes del año escolar.

3.3.3 Hipótesis nula:

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión lectora en los estudiantes de los grados primero y segundo de primaria de la Institución Educativa Santa Sofía del municipio de Dosquebradas.

3.3.4 Hipótesis de trabajo:

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará significativamente, al nivel del 0,05%, la comprensión lectora en los estudiantes de los grados primero y segundo de primaria de la institución educativa Santa Sofía del municipio de Dosquebradas.

3.3.5 Variable Independiente:

Secuencia didáctica de enfoque comunicativo mediante la cual se desarrollan las actividades de comprensión lectora de textos narrativos, teniendo en cuenta los planos del relato literario y el contexto comunicativo (Anexo N°1 Secuencia Didáctica “Conociendo la experiencia de choco”).

Cuadro 3 Operacionalización variable independiente.

VARIABLE INDEPENDIENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA
<p>Definición:</p> <p>“Estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que a su vez, se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje” (Camps, 2004 p.32); es decir, es una unidad de enseñanza que se desarrolla en un periodo de tiempo</p>

determinado.	
DIMENSIONES	INDICADORES
<p><u>Fase de preparación:</u></p> <p>Es el momento en que se formula el objetivo general del proyecto y los nuevos conocimientos que se han de adquirir. Es la primera fase de elaboración en la cual se planean las actividades a desarrollar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la secuencia didáctica y de los objetivos de aprendizaje - Indagación de saberes e intereses de los estudiantes. - Planteamiento de acuerdos frente a las actividades, formas de evaluación y responsabilidades (contrato didáctico).
<p><u>Fase de realización:</u></p> <p>En esta fase se llevan a cabo todas las actividades planeadas para la comprensión de textos narrativos.</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. - Evaluación metacognitiva del proceso
<p><u>Fase de evaluación:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento continuo a los

<p>Es la forma en la que se valora la relación entre los objetivos planteados en el proceso de enseñanza, y el aprendizaje adquirido por los estudiantes. Se lleva a cabo durante todo el proceso, y al final para evaluar los aprendizajes.</p>	<p>procesos de comprensión lectora de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión metacognitiva después de cada sesión - Cierre de las sesiones con conclusiones y retroalimentación grupal y con el docente.
--	---

5.3.4 Variable Dependiente:

La comprensión lectora de textos narrativos

Cuadro 4 Operacionalización variable dependiente

<p>Comprensión de textos narrativos:</p> <p>Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos, es decir los textos narrativos literarios los funda en su dinámica la característica de la verosimilitud, y para ello es necesario asirse de la distinción de niveles para el estudio de su estructura interna. Desde esta perspectiva los aportes de la narratología desde autores como Genette (1998) y más de fondo, Greimas y Courtés (citados por Cortés y Bautista, 1999), han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato.</p> <p>La comprensión de un texto requiere igualmente reconocer el contexto comunicativo en el cual se produce, para lo cual es necesario hacer uso de la competencia comunicativa, la cual</p>
--

define Dell Hymes (1972), como el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados, por lo que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos.				
DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES	NIVELES	
<p><u>Plano del relato:</u></p> <p>Se encuentra todo lo relacionado con el modo o los modos de contar. Por ejemplo, si el narrador decide empezar a contar la historia desde el final y no desde el principio, o si decide contar a un narratario en primera o en tercera persona.</p> <p>También son elementos del plano del relato las formas de citación discursiva, el discurso directo, el indirecto (me dijo que) y el llamado indirecto libre.</p>	<p><i>Estado inicial:</i></p> <p>Se refiere al momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.</p>	<p>1 Reconoce el estado inicial de la historia.</p>	<p>Bajo: 0- 1</p> <p>Medio: 2-3</p> <p>Alto: 4</p>	
				<p>0 No reconoce el estado inicial de la historia.</p>
		<p><i>Modos de contar a historia:</i></p> <p>Se refiere a si el narrador decide empezar a contar la historia desde el inicio o desde el final.</p>		<p>1 Reconoce como inicia la historia.</p>
				<p>0 No reconoce como inicia la historia.</p>
		<p><i>Estado final:</i></p> <p>Hace referencia a la manera como finaliza la historia</p>		<p>1 Reconoce el estado final de la historia.</p>
				<p>0 No reconoce el</p>

<p>A su vez, en este plano se incluyen los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o poner final, para distinguir las frases pensadas, de la frases dichas en un diálogo; es decir, aquellos signos que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad y lo sucedido en el sueño o en la imaginación del personaje. Por último, cabe resaltar que los signos de demarcación pueden entenderse como las formulas retóricas de entrada al texto, “érase una vez” y las frases de cierre “colorín Colorado”, entre otras.</p>		estado final de la historia.	
	<p><i>Fuerzas de transformación:</i> Es la parte del relato en la que se presenta una situación</p>	1 Reconoce las fuerzas de transformación de la historia (conflicto).	
	<p>conflictiva que genera modificaciones en el estado inicial de la historia</p>	0 No reconoce las fuerzas de transformación de la historia (conflicto).	

(Bautista Cabrera & Cortés, 1999)				
<p style="text-align: center;"><u>Plano de la narración:</u></p> <p>Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto al lector). El narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratario no soy yo (lector) sino un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador. (Bautista Cabrera & Cortés, 1999).</p>	<p><i>El narrador:</i></p> <p>Es una estrategia discursiva que usa el autor para contar la historia.</p>	<p>1 Identifica la voz del narrador en la historia.</p>	<p>Bajo: 0- 1</p> <p>Medio: 2-3</p> <p>Alto: 4</p>	
	<p><i>La voz de los personajes:</i></p> <p>El narrador cede la voz a los personajes para hacer creíble la historia</p>	<p>0 No identifica la voz del narrador en la historia.</p>		<p>1 Reconoce en el texto cuando hablan los personajes.</p>
	<p><i>Funciones del narrador:</i></p> <p>Son funciones del narrador contar la historia, brindar información sobre los</p>	<p>0 No reconoce en el texto cuando hablan los personajes.</p>		<p>1 Identifica la función del narrador.</p>
				<p>0 No identifica la función del narrador.</p>

	personajes, anticipar información, entre otras		
	<i>Tiempo de la narración:</i> Se refiere al tiempo en que se cuenta la historia: si ya ocurrió, está pasando o va a pasar (Pasado, presente o futuro).	1 Identifica el tiempo en que el narrador está contando la historia. 0 No identifica el tiempo en que el narrador está contando la historia.	
<u>Plano de la historia:</u> En este plano se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y	<i>Los personajes:</i> Son aquellos en los que recaen las diversas acciones del relato. Los personajes principales son los protagonistas de la historia. <i>Intencionalidad de los personajes:</i> Se refiere a los	1 Reconoce los personajes centrales de la historia 0 No reconoce los personajes centrales de la historia 1 Reconoce la intencionalidad de las acciones.	Bajo: 0- 1 Medio: 2-3 Alto: 4-5

<p>semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo.</p> <p>Los relatos juegan con relaciones de contigüidad del tipo causa/efecto, acción /reacción, etc. Uno de los encadenamientos lógicos más conocidos es el de inicio, nudo y desenlace.</p> <p>Un relato bien formado es aquel en el cual los personajes, los objetivos, los espacios, poseen una identidad continua a través del tiempo o donde se muestran con claridad los cambios de identidad. (Bautista Cabrera & Cortés, 1999)</p>	<p>propósitos de las acciones de los personajes</p>	<p>0 No reconoce la intencionalidad de las acciones.</p>	
	<p><i>Características psicológicas:</i></p> <p>Se refiere a las características actitudinales o de comportamiento, que tienen los personajes en la historia.</p>	<p>1 Identifica las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes.</p>	
		<p>0 No identifica las características psicológicas y los estados emocionales de los personajes.</p>	
	<p><i>El tiempo de la historia:</i></p> <p>Se refiere al orden en que suceden los acontecimientos, y a la duración de la historia</p>	<p>1 Identifica el tiempo de la historia.</p>	
		<p>0 No identifica el tiempo de la historia.</p>	

<p>Componentes del contexto comunicativo (Dell Hymes 1972):</p> <p>Participantes: Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos.</p> <p>Finalidades: es decir los objetivos de la interacción, las metas, los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción.</p>	<p><i>Autor:</i></p> <p>Hace referencia a la persona que escribe la historia</p>	<p>1 Identifica el autor del texto.</p> <p>0 No identifica el autor del texto.</p>	<p>Bajo: 0- 1</p> <p>Medio: 2-3</p> <p>Alto: 4</p>
	<p><i>Lector:</i></p> <p>Es el destinatario para quien se escribe el texto</p>	<p>1 Identifica a quien va dirigido el texto.</p> <p>0 No identifica a quien va dirigido el texto.</p>	
	<p><i>Propósito de la historia:</i></p> <p>Se refiere a la intención que tiene el autor al escribir el texto</p>	<p>1 Identifica el propósito de la historia.</p> <p>0 No identifica el propósito de la historia.</p>	
	<p><i>Contexto situacional:</i></p> <p>Hace referencia a las razones por las cuales</p>	<p>1 Reconoce el contexto situacional por el que el texto</p>	

	el texto se selecciona para ser leído.	llega al salón de clase para ser leído.	
		0 No reconoce el contexto situacional: por el que el texto llega al salón de clase para ser leído.	

Unidad de análisis:

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica.

El análisis de las prácticas fue realizado a través de la ejecución de un Diario de Campo, diligenciado de manera personal por parte de las mismas docentes, al finalizar cada sesión, el cual consistió en hacer un registro de las observaciones (descripción) y establecer conclusiones frente a las mismas (interpretación). A partir de este proceso, emergieron las siguientes categorías que fundamentaron la reflexión sobre la práctica:

Cuadro 5 Fases y categorías de análisis

Fases y Sesiones	Categorías de Análisis
<ul style="list-style-type: none"> • Fase de Preparación: Sesiones 1 y 2 • Fase de Desarrollo: Sesiones 3, 	<ul style="list-style-type: none"> • Autopercepción: Sentimientos y emociones que surgen y genera la clase • Autorreflexión: juicios y valoraciones

<p>4, 5, 6 y 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de Cierre: Sesiones 8 y 9 	<p>acerca de mi propia práctica de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desafíos: capacidad para resolver situaciones imprevistas durante la clase. • Cuestionamiento: interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase • Percepción sobre los estudiantes: juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.
--	--

Unidad de Trabajo:

- Docente 1: Licenciada en Básica Primaria con énfasis en orientación escolar, especialista en Informática Educativa y Recreación Ecológica y Social. 22 años de experiencia con nombramiento en propiedad en el magisterio colombiano como docente de aula en el área de Básica Primaria.
- Docente 2: Licenciada en básica primaria con énfasis en orientación escolar. 14 años de experiencia laboral como docente de aula en el área de Básica Primaria.

3.3.7 Técnicas e instrumentos:

Para evaluar la comprensión lectora se diseñó un cuestionario de selección múltiple, uno para el pre-test (Anexo N° 2), con base en el cuento “Choco encuentra una mamá” (Anexo N° 3) y otro para el pos-test, (Anexo N° 4), con base en el cuento “Los secretos del abuelo sapo”

(Anexo N° 5). Para esto, se tuvo en cuenta la operacionalización de la variable dependiente a partir de la cual se determinaron las cuatro dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y contexto comunicativo, con sus respectivos indicadores (cuatro para cada dimensión). A partir de este proceso se formularon preguntas al texto por parte de las investigadoras, con el fin de comprender qué preguntas serían más pertinentes en relación con cada indicador. Finalmente se plantearon una a una las preguntas según las inferencias en relación a la dimensión: contexto comunicativo (de la 1 a la 4), plano de la historia (de la 5 a la 9), plano del relato (de la 10 a la 13) y plano de la narración (de la 14 a la 17). Es importante aclarar que la estructura de algunas preguntas, relativas a los planos del relato literario, y el contenido de las preguntas referidas al contexto comunicativo, fueron tomadas del instrumento construido por Tabares y Velasco (2016).

Para la ubicación en los niveles de lectura, se sumaron las preguntas de cada dimensión. Esto quiere decir, por ejemplo, que un estudiante que contestó correctamente las 4 preguntas del plano de la narración se ubicó en un nivel alto en dicho plano, y así mismo se procedió con las otras dimensiones. Luego se sumaron las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo al total se ubicó el desempeño de cada estudiante en un nivel que va desde “bajo” hasta “alto”, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1 Tabla de desempeño.

DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas por dimensión	0-1	2-3	4
Porcentaje	33%	66%	100%

equivalente			
Puntaje total	4	12	16

Este instrumento fue validado mediante dos procedimientos: Primero se llevó a cabo una prueba piloto que consistió en la aplicación del cuestionario a un grupo de estudiantes del mismo grado y características de los grupos intervenidos. Con base en este ejercicio, se realizaron los ajustes al instrumento y posteriormente fue enviado para validación de expertos; es importante aclarar que previo a la aplicación del pre-test e inicio de la SD, se informó a las familias de los estudiantes acerca del proyecto, y éstas firmaron el consentimiento informado (Anexo N° 6).

Respecto al instrumento utilizado para llevar a cabo la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las dos docentes que implementaron la SD, se utilizó un diario de campo (Anexo N° 7), el cual fue propuesto desde la línea de investigación, en la que se encuentra inscrito este proyecto de investigación.

3.3.8 Procedimiento:

El desarrollo de esta investigación se realizó a través de cuatro fases:

Tabla 2 Fases del proyecto

FASES DEL PROYECTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Valoración de la comprensión lectora de textos narrativos, antes de	-Cuestionario de Comprensión lectora -Cuento “Choco

	<p>implementar la SD:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración del instrumento. a) Prueba piloto. b) Juicio de expertos. -Evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos, previa a la implementación. 	encuentra una mamá”
DISEÑO	-Diseño de la Secuencia Didáctica.	-Secuencia didáctica.
IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Implementación de la Secuencia didáctica. -Reflexión de las prácticas de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> -Secuencia didáctica -Diario de campo.
EVALUACIÓN	-Evaluación de la Comprensión de textos narrativos, después de implementar la SD	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionario de Comprensión Lectora -Cuento “Los secretos del abuelo sapo”

CONTRASTACIÓ N	-Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	-Estadística inferencial (<i>T-Student</i>). -Estadística descriptiva.
------------------------------	---	---

4. Análisis de la información

A continuación se presentan los resultados de este proyecto de investigación que tuvo como objetivo “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, tipo cuento, en estudiantes de grado 1° y 2° de primaria de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas”.

El análisis se realiza a partir de dos ejes, en primer lugar se lleva a cabo un análisis cuantitativo de los desempeños de los estudiantes, antes y después de la implementación de la SD, mediante el análisis descriptivo e inferencial y en segundo lugar se realiza un análisis cualitativo, desde la reflexión de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras.

En cuanto al análisis cuantitativo, se aplicó la estadística descriptiva, en la que se organizan los datos de los estudiantes, para contrastar los resultados generales en la comprensión de cuentos, en el *Pre-test* y el *Post-test*, y luego por cada dimensión (contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), desde sus respectivos indicadores. También se utiliza la estadística inferencial “*T-Student*”, con el fin de identificar qué hipótesis se acepta y cuál se rechaza.

En primer lugar, se presenta el análisis general de los datos obtenidos por cada grupo en el pre-test y el pos-test y en segundo lugar, en cada una de las dimensiones, realizando la comparación entre ambos grupos. Para mayor claridad en la presentación de los resultados se designa como grupo 1, a los estudiantes de grado primero y grupo 2, a los estudiantes de grado segundo.

Con relación al análisis cualitativo, se realiza la reflexión de las prácticas docentes a partir de las categorías que emergieron: adaptaciones, rupturas y continuidades, las cuales se

inferieron de la información registrada en los diarios de campo de cada una de las docentes investigadoras.

4.1 Análisis cuantitativo

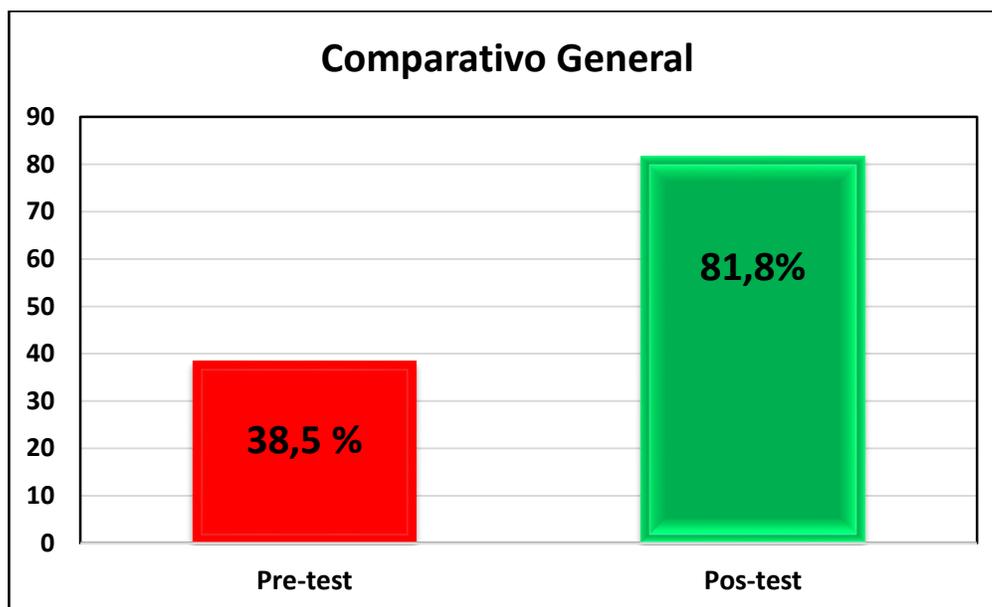
4.1.1 Análisis general de la comprensión

Tabla 3 Prueba T-Student para medias de dos muestras emparejadas-general grupos 1y 2.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	6,55	13,9
Varianza	4,305128205	1,52820513
Observaciones	40	40
Coefficiente de correlación de Pearson	-0,037987011	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	39	
Estadístico t	-18,93316953	
P(T<=t) una cola	1,45649E-21	
Valor crítico de t (una cola)	1,684875122	
P(T<=t) dos colas	0,000000000000000000029	
Valor crítico de t (dos colas)	2,02269092	

Después de aplicar el estadígrafo T-Student, para analizar los resultados, se evidencia que el P(T<=t) dos colas o significancia bilateral es de 0,000000000000000000029. Dicho valor es menor al nivel alfa de 0,05 establecido para los estudios en las ciencias sociales, lo cual estadísticamente indica que se acepta la hipótesis de trabajo, ya que efectivamente ocurrieron cambios significativos después de implementar la secuencia didáctica, como se refleja en la gráfica 1.

Gráfica 1 Comparativo general ambos grupos, pretest-postest



La gráfica 1 refleja los resultados obtenidos de la muestra de 40 estudiantes, observándose una diferencia entre el *Pre-Test* y el *Pos-Test* de 43,3%, probablemente este avance significativo tenga que ver con la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que implicó desarrollar con los niños, actividades de lectura situadas, implementando estrategias que favorecieran el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes para comprender lo que leen.

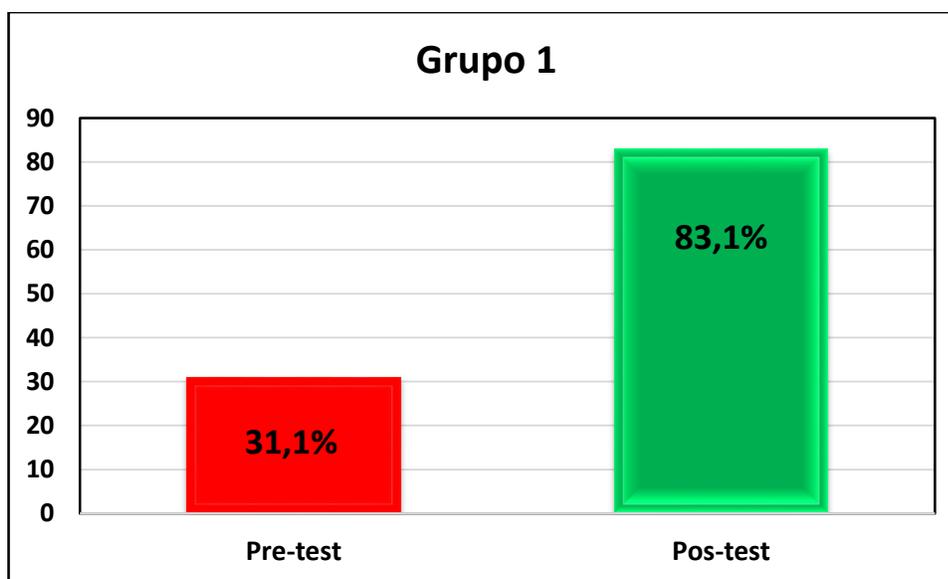
Tabla 4 Comparativo pre-test y pos-test grupo 1

	Variable 1	Variable 2
Media	5,291666667	14,125
Varianza	2,128623188	1,50543478
Observaciones	24	24
Coefficiente de correlación de Pearson	0,221628022	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	23	
Estadístico t	-25,67596351	
P(T<=t) una cola	9,80961E-19	
Valor crítico de t (una cola)	1,713871528	

P(T<=t) dos colas	0,00000000000000000196
Valor crítico de t (dos colas)	2,06865761

Después de aplicar el estadígrafo T-Student, para analizar los resultados, se evidencia que el P(T<=t) dos colas o significancia bilateral es de 0,00000000000000000196. Dicho valor es menor al nivel alfa de 0,05 establecido para los estudios en las ciencias sociales, lo cual estadísticamente indica que se acepta la hipótesis de trabajo, ya que efectivamente ocurrieron cambios significativos en el grupo 1, después de implementar la secuencia didáctica, como se refleja en la gráfica 2.

Gráfica 2 Comparativo pretest-postest grupo 1.



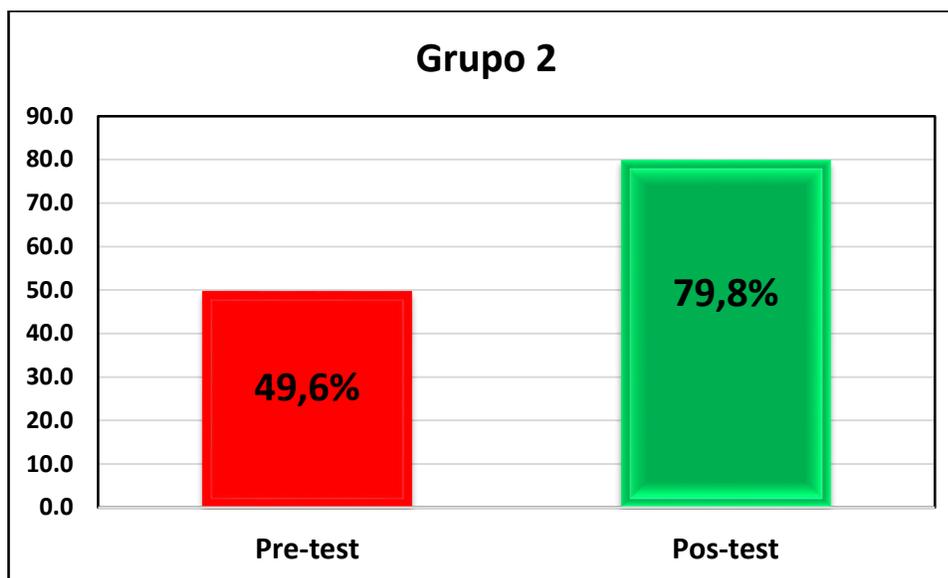
Específicamente en el grupo 1 se evidencia un avance de 52%, lo que indica que se dio un alto porcentaje de mejoría en la comprensión lectora de los estudiantes, en las dimensiones evaluadas (contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato), aspectos que fueron abordados en la secuencia didáctica, enmarcados en actos comunicativos reales, en los que los que se integran aspectos sociales, éticos y culturales.

Tabla 5 Comparativo pre-test y pos-test grupo 2.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	8,4375	13,5625
Varianza	1,595833333	1,4625
Observaciones	16	16
Coefficiente de correlación de Pearson	0,177280273	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	15	
Estadístico t	-12,92233551	
P(T<=t) una cola	7,80598E-10	
Valor crítico de t (una cola)	1,753050356	
P(T<=t) dos colas	0,000000001561	
Valor crítico de t (dos colas)	2,131449546	

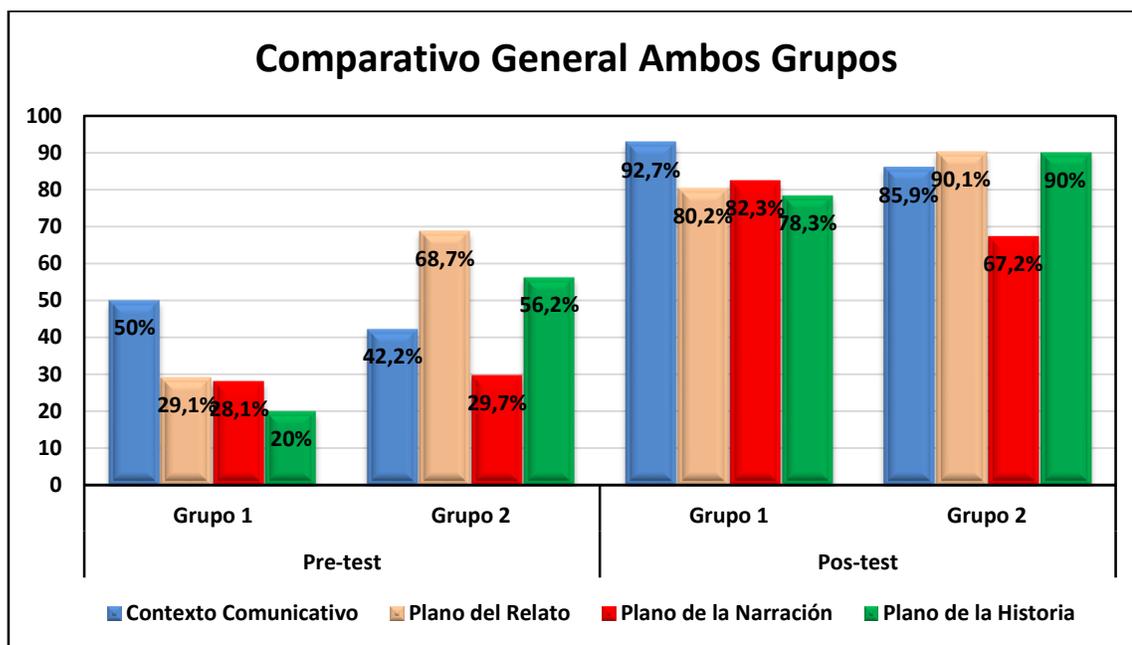
Después de aplicar el estadígrafo T-Student, para analizar los resultados del grupo 2, se evidencia que el P(T<=t) dos colas o significancia bilateral es de 0,000000001561. Dicho valor es menor al nivel alfa de 0,05 establecido para los estudios en las ciencias sociales, lo cual estadísticamente indica que se acepta la hipótesis de trabajo, ya que efectivamente ocurrieron cambios significativos después de implementar la secuencia didáctica, como se refleja en la gráfica 3.

Gráfica 3 Comparativo pre-test y pos-test grupo 2.



En el grupo 2 el avance fue de 30,2%, al comparar el pre-test y el pos-test, el cual es un porcentaje significativo de mejora, no obstante como es evidente, los mayores porcentajes los obtuvo el grupo 1, ya que este grupo (2) obtuvo puntajes bajos en algunos indicadores, con relación a los obtenidos en el pre-test. Sin embargo, estos resultados demuestran la potencia que tienen las secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora de cuentos, pues tal como lo afirma Camps (2004), estas implican una estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que a su vez, se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje, lo que exige al docente una planificación sistemática, proponiendo situaciones discursivas reales, para leer y producir textos, lo que se aleja de las prácticas tradicionales, en las que el énfasis está en la enseñanza de contenidos, y en el caso del lenguaje, en la memorización de normas gramaticales.

Gráfica 4 Comparativo general ambos grupos



En la gráfica 4 se puede observar el avance de cada grupo en las dimensiones evaluadas; en el grupo 1 el contexto comunicativo pasa de 50% a 92,7%, el plano del relato de 29,1% a 80,2%, el plano de la narración de 28,1% a 82,3% y el plano de la historia de 20% a 78,3%, lo que evidencia avance en todas sus dimensiones, siendo su mayor progreso en el plano de la historia. Por su parte el grupo 2 en el contexto comunicativo pasa de 42,2% a 85,9%, en el plano del relato de 68,7% a 90,1%, en el plano de la narración de 29,7% a 67,2% y en el plano de la historia de 56,2% a 90%, logrando su mayor avance en el contexto comunicativo.

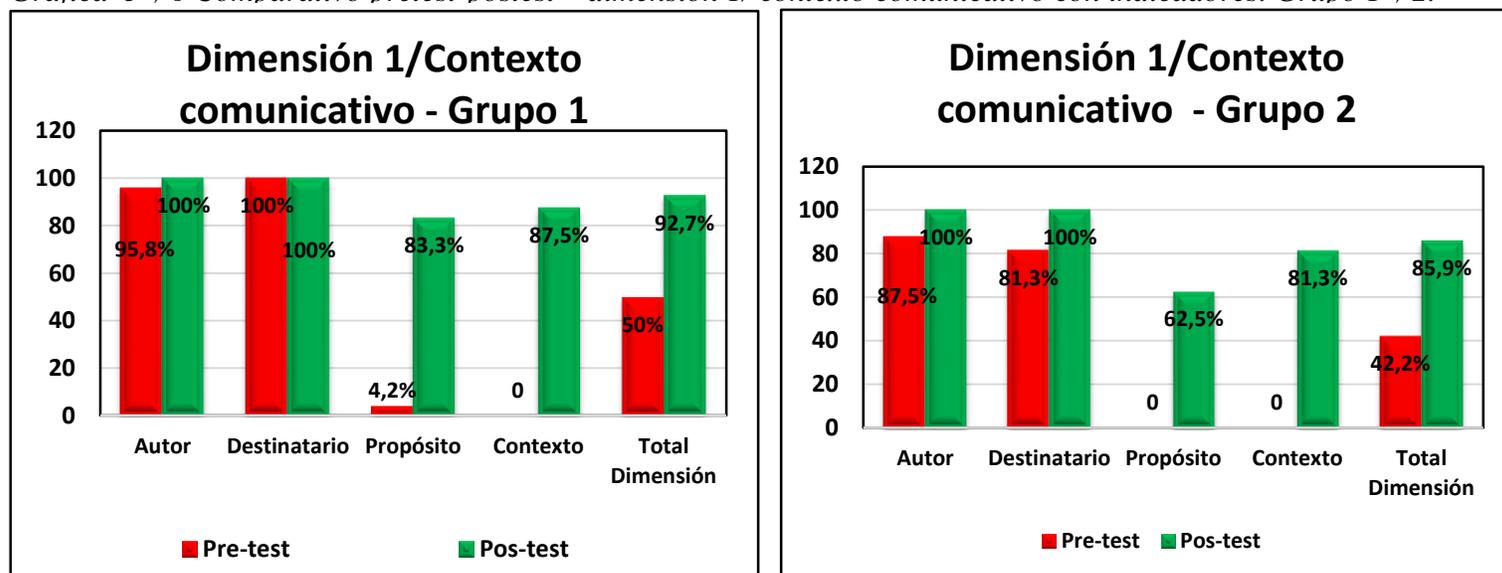
En esta gráfica se pueden observar mayores avances en el grupo 1, ya que los resultados del pre-test fueron menores, lo que permite inferir que los estudiantes del grupo 2 tenían algunos conocimientos previos sobre los aspectos evaluados, como se observa en el pre-test, aun así se logran avances en todas las dimensiones. Esto ratifica la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes, ya que este andamiaje permite construir nuevos conocimientos a la

vez más significativos (Ausubel, 1983), además en la comprensión lectora, como lo afirma Solé (citada por el MEN, 1998), los esquemas previos del lector, son esenciales en la comprensión lectora. Estas ideas coinciden con las de Lerner (citada por el MEN, 1998), quien afirma:

...el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular (p.75)

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

Gráfica 5 y 6 Comparativo pretest-postest – dimensión 1/ contexto comunicativo con indicadores. Grupo 1 y 2.



Las gráficas 5 y 6 muestran los resultados de los dos grupos en la dimensión “contexto comunicativo”, con sus indicadores: autor, destinatario, propósito y contexto. Se observa que el

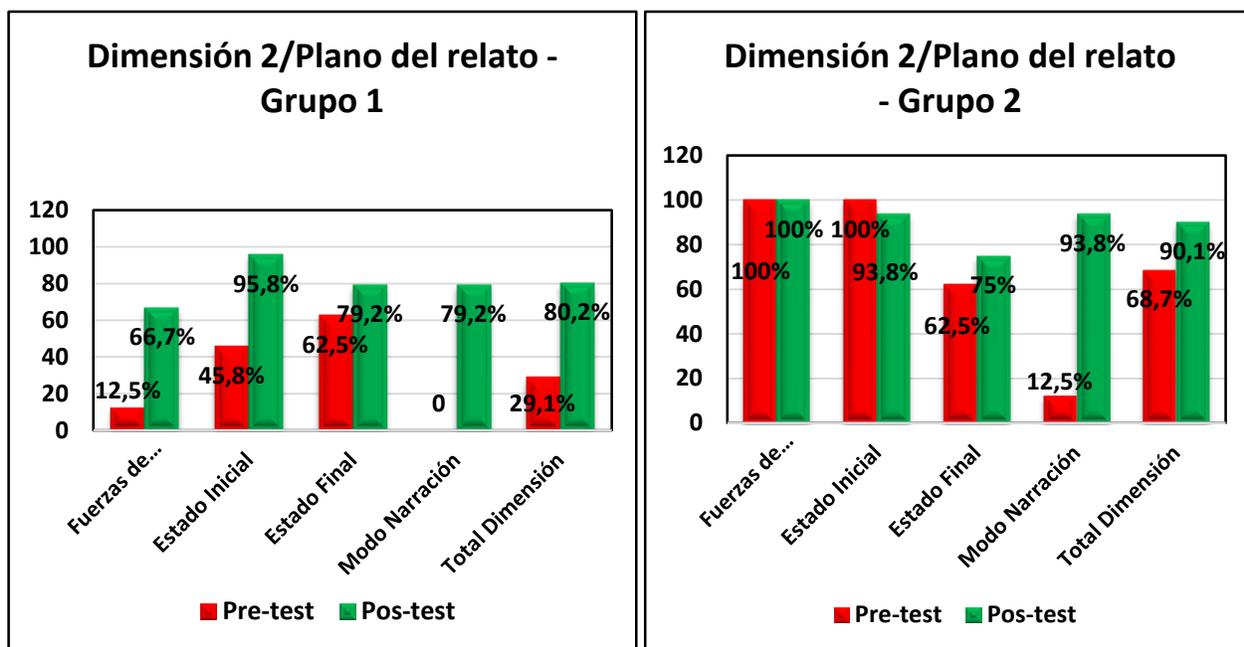
indicador que obtuvo mayor transformación en el grupo 1 fue el contexto, que pasó de 0 a 87,5% de los estudiantes, sin embargo los demás indicadores tuvieron altos porcentajes, teniendo en cuenta también que algunos de ellos fueron altos también en el pre-test, evidenciando así sus conocimientos previos sobre estos indicadores, lo que ratifica que la secuencia didáctica tuvo gran influencia en las mejoras como es evidente en el indicador contexto que paso de un nivel bajo a uno alto; lo que coincide con el grupo 2, aumentando el indicador de contexto de 0 a 81,3% de los niños. Esto también lleva a pensar que este indicador no ha sido trabajado tradicionalmente, ya que siempre se asume el texto narrativo desde su estructura, dejando de lado el contexto y el propósito comunicativo del cuento. Lo cual evidencia la potencialidad de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, al abordar el lenguaje desde contextos comunicativos reales, involucrando objetivos claros, permitiendo que los estudiantes comprendan mejor el texto narrativo, en este caso el cuento. De igual forma, los resultados obtenidos ratifican tanto la concepción de la comprensión lectora como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, citada por Dubois, 1997), en el que confluyen las hipótesis y saberes previos del lector y las ideas del autor expresadas en el texto, el cual es percibido como un objeto de estudio cambiante, dinámico y manipulable por el lector; así mismo se evidencian elementos del modelo interactivo propuesto por Solé (2009), en el que se afirma que el proceso lector está mediado por la intervención del “texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18).

Sin embargo, si la motivación no hubiera estado presente en los estudiantes, sino se tendría planificada una situación de comprensión lectora y un contexto semántico (Choco encuentra una mamá) desde un enfoque en donde no prime la decodificación sino la competencia comunicativa (Hymes, citado en Lineamientos curriculares de Lengua castellana por

MEN,1966), no se hubiesen alcanzado los resultados esperados; dado que aquí se resalta que los dos grupos, es decir el 100% de los estudiantes alcanzaron en los indicadores de autor y destinatario, y aunque el avance no se considera significativo por los puntajes altos alcanzados en el pre-test, si se logró afianzar la comprensión de este aspecto mediante las actividades implementadas en la SD, como la elaboración de la posible caratula para el cuento, la exploración del autor, la confrontación de los cuentos escritos por la autora y el reconocimiento de los gráficos desde su función social, donde existe un destinatario real y los niños asumen la posición de autores. Es decir, la lengua escrita se asume desde su función social que permite compartir y comunicar las construcciones sociales y adecuarse a situaciones determinadas, contextos específicos o interlocutores particulares, reconociendo así que la función central del lenguaje es la significación.

Un aspecto a tener en cuenta es que muy probablemente los resultados altos en el pretest de la primera dimensión “Contexto comunicativo” tienen que ver con que la información que se solicitaba estaba explícita en el texto (lectura literal) es decir, que a simple vista podía reconocerse el nombre del cuento, del autor, la editorial, etc; y el destinatario, aunque no es una información explícita, hace parte de sus experiencias con la lectura de cuentos para niños; los otros aspectos como el propósito y el contexto comunicativo, es decir, comprender las razones por las que llega el texto al aula deben inferirse, y son aspectos poco abordados en la escuela, razón por la que los desempeños en estos indicadores fueron muy bajos en el pre-test, sin embargo, lograron avances importantes en el pos-test.

Gráfica 7 y 8 Comparativo pretest-postest – dimensión 2 Plano del relato con indicadores.



En las gráficas 7 y 8 se observan los desempeños de los dos grupos en el plano del relato. En los resultados del grupo 1 el mayor avance lo tiene el indicador "modo de la narración" que pasó de 0 a 79,2%. También cabe resaltar los avances, en más del 50% en los indicadores fuerza de transformación y estado inicial, lo que indica que los estudiantes lograron comprender la superestructura del cuento, en este caso la estructura ternaria propuesta por Cortes y Bautista (1999); esta se presenta como una secuencia de acciones con una forma de organización que tiene, como mínimo, tres elementos básicos: un estado inicial de equilibrio, un quiebre o hecho inesperado, una complicación, que rompe el equilibrio inicial y por último, la resolución que insta un nuevo equilibrio. Esto implica reconocer como se encuentran los personajes al inicio de la historia, sus deseos, anhelos, y cómo estos se ven, generalmente obstaculizados por algunas situaciones (fuerzas de transformación), que llevan al desarrollo de la historia; estos aspectos desde la enseñanza tradicional se abordan muchas veces de manera superficial, por lo que el conflicto tiende a identificarse en un solo episodio.

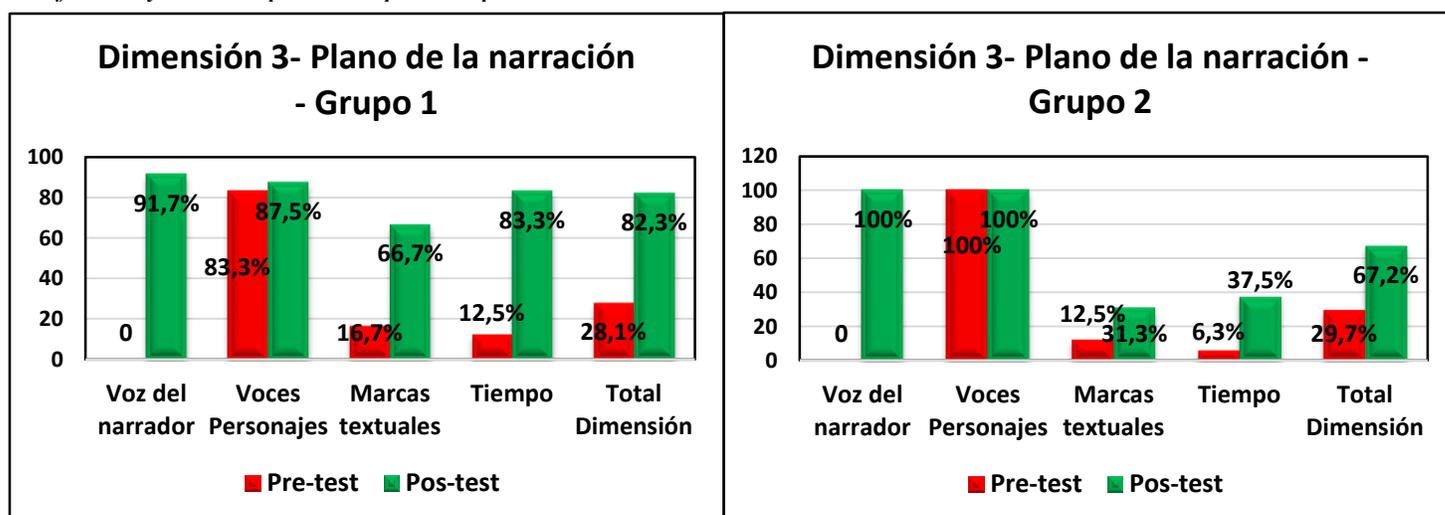
En este caso, mediante la SD se realizaron diferentes actividades como la identificación de voces y expresiones de los personajes, subrayando en el texto marcas textuales que indicaban dónde éstos hablaban, como los guiones, las comillas y expresiones como “Dijo, gritó”, entre otras; así mismo se trabajó el reconocimiento de la estructura ternaria del cuento mediante la agrupación de los personajes y sucesos correspondientes al estado inicial, fuerza de transformación y estado final; y por último la dramatización por subgrupos del cuento teniendo en cuenta la estructura del mismo.

En el grupo 2 por su parte, también sobresale el indicador “modo de la narración” con un avance de 81,3%, dado que fue el indicador que más bajo porcentaje obtuvo en el pre-test; por el contrario, el indicador estado final aumentó poco (12,5%) en el pos-test, por haber obtenido un desempeño alto en el pre-test. Cabe resaltar que el estado inicial tuvo una disminución de 6,2%, posiblemente porque las actividades propuestas no fueron suficientes para lograr la comprensión total de este aspecto, no obstante, sigue estando en el nivel alto de desempeño.

Respecto a los modos de contar la historia, Cortes y Bautista (1998) plantean tres posibilidades básicamente: de principio a fin, en el orden natural de los hechos (lineal); iniciando en un punto intermedio, retrocediendo para recuperar el inicio; e iniciando con el fin, retrocediendo luego para conocer su desarrollo; esto lo puede hacer el narrado desde la primera o tercera persona. Este plano también tiene que ver con los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (qué tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve).

Lo anterior podría explicar porque los desempeños bajos de los estudiantes en este indicador, en el pre-test, si se tiene en cuenta que muchos de los aspectos propios de este plano no se abordan en la comprensión de textos narrativos, además, porque tradicionalmente se han leído historias en que los modos de contar se corresponden con una estructura lineal o cronológica, además del empleo de fórmulas prototípicas para iniciar, como “Había una vez...”, o para finalizar “Colorín colorado...vivieron felices para siempre...” formas de contar, que ya no son usuales en muchos de los cuentos para niños (Cortés y Bautista, 1999).

Gráfica 9 y 10 Comparativo pretest-posttest – dimensión 3 Plano de la narración con indicadores.



En la dimensión plano de la narración, en la cual se pretendía que los estudiantes reconocieran que todo relato tiene un narrador, y que no necesariamente es el autor, considerado como un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario, distinto del lector, siendo este un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador, las gráficas 9 y 10 evidencian en el grupo 1 un avance significativo del indicador “voz del narrador” de 91,7%, ya que en el pre-test se obtuvo un resultado de 0%, es decir que los niños no comprendían que había un narrador. En este indicador el objetivo era el reconocimiento del narrador en el texto y el tipo de narrador, para este caso omnisciente, entendido este como el narrador que todo lo sabe es decir, que

conoce los pensamientos y sentimientos de los personajes (Cortés y Bautista, 1998); para abordar este aspecto en la SD se realizó la dramatización del cuento, en el que se identificaba quién contaba la historia, luego los niños y niñas identificaban en el texto (subrayando) cuando hablaba el narrador y posteriormente la docente mediante fichas conceptualizaba con los estudiantes sobre qué un narrador y los tipos de narradores. En cuanto a los indicadores: funciones del narrador (dentro de las cuales se encuentran: contar la historia, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los personajes, ceder la voz) y tiempo de la narración, es decir, si los hechos narrados están en pasado, presente o futuro (Pérez y Roa, 2010), también obtuvieron un avance alto, 70,8% y 50% respectivamente, dado que fueron puntajes muy bajos en el pre-test, 16,7% y 12,5% respectivamente; en cuanto a las voces de los personajes, situación que conllevó a la identificación de los personajes protagonistas y secundarios, además de los momentos de participación en el cuento, los avances fueron menores (4,2%), debido al alto desempeño en este indicador en el pre-test.

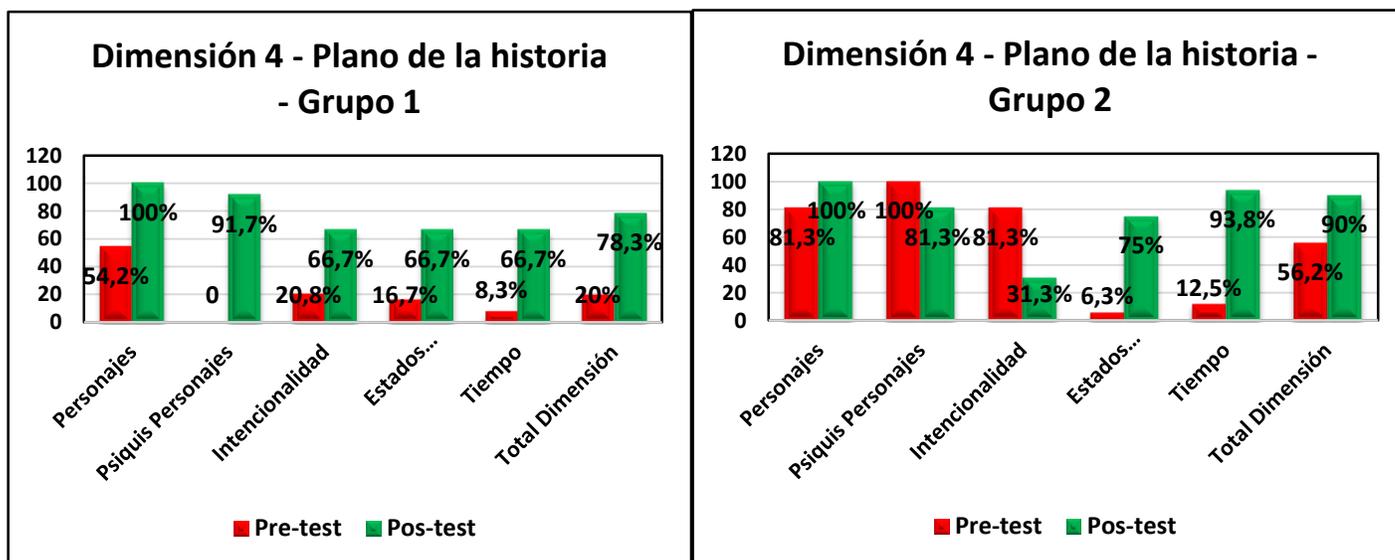
Estos resultados del grupo 1 son importantes debido a que dan cuenta del trabajo de la secuencia didáctica desde el enfoque comunicativo, que se centra en aspectos poco abordados desde la enseñanza tradicional, por lo que los estudiantes que antes confundían al narrador con el autor ya logran diferenciarlo, superando dificultades para realizar inferencias que favorecen la comprensión lectora (Cortés y Bautista, 1998).

En cuanto al grupo 2 coincide con el grupo 1 en el mayor avance en el indicador voz del narrador que pasó de 0 a 100%, probablemente por todas las actividades implementadas en la SD que tenían un fuerte énfasis en este indicador, por ser uno de los más complejos de asimilar por los niños, además de su escaso abordaje en la escuela. Por su parte el indicador, voces de los personajes, que es más familiar para los estudiantes, obtuvo el 100% en ambas pruebas, siendo

igualmente alto en el grupo 1. Ahora bien, funciones del narrador y tiempo de la narración, son los indicadores con menos aumentos (18,8% y 31,17% respectivamente) y aunque se evidenciaron avances no fueron tan significativos como los observados en los otros indicadores.

Los resultados bajos en el pre-test pueden estar relacionados con el hecho de que la comprensión de este plano requiere de procesos inferenciales, respondiendo a preguntas que están más allá de lo explícito en el texto; es decir, implica hacer lectura inferencial, la cual requiere una interacción constante entre el lector y el texto, la manipulación de la información del texto y la combinación de todo lo que se sabe para poder extraer conclusiones, además de establecer relaciones que van más allá de lo leído, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas así como lo plantea Solé (2009); por lo tanto, al ser un plano poco trabajado en el aula, donde a los niños no se les lleva a realizar inferencias, a cuestionarse y cuestionar, enfocándose más en el reconocimiento de información explícita del texto, y principalmente que tiene que ver con el plano de la historia, se podría decir que los resultados son esperados y significativos, y da cuenta de las potencialidades de la SD, como propuesta didáctica intencionada, sistemática y planificada (Camps, 2004) para fortalecer la comprensión de textos narrativos.

Gráfica 11 y 12 Comparativo pretest-postest – dimensión 4 plano de la historia con indicadores.



En las gráficas 11 y 12 se observan los resultados en el plano de la historia, el cual según Cortés y Bautista (1998) corresponde a todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo. En este orden ideas y a partir de los resultados de la graficas se evidencia que en el grupo 1 el mayor avance se dio en el indicador características psicológicas de los personajes con una diferencia entre el pre-test y el pos-test de 91,7%, al igual en los demás indicadores se logran avances (casi del 50% en cada uno), los cuales obtuvieron muy bajos resultados en el pre-test. Respecto al indicador con menos avances, pero que logra el 100% en el pos-test, es el indicador de personajes, al igual que en el grupo 2, debido a que los niños ya tenían conocimientos previos sobre éste aspecto, puesto que en la escuela predomina el trabajo con el género narrativo, enfocándose generalmente en el reconocimiento de los personajes y sus características físicas. En este sentido, en la SD los niños identificaron en los personajes las características psicológicas, emocionales y físicas, además de sus intenciones y continuidad de las acciones, las cuales reflejaron en dramatizaciones, entrevistas sobre el cuento y en la organización de secuencias lógicas de los estados de ánimo de los personajes.

En cuanto al grupo 2, el mayor avance se dio en el indicador tiempo de la historia, con una mejoría del 81,3%, así mismo se presentaron avances significativos en el indicador estados emocionales con 75%. Sin embargo, es de resaltar la disminución en los indicadores: características psicológicas de los personajes (18%) e intencionalidades (68,7%), aspectos que requerían de una lectura inferencial y de habilidades cognitivas para reconocer información que no estaba explícita en el texto, además, una reflexión sobre la lógica de las acciones, es decir, el reconocimiento de las relaciones de continuidad que son básicas en la configuración de la trama

de los cuentos (Pérez y Roa, 2010). Estos resultados sugieren que las actividades implementadas en la SD, no fueron suficientes para mejorar la comprensión de estos aspectos, en este grupo, ocasionando los bajos resultados ya descritos.

En general puede decirse que las estrategias y actividades implementadas en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, planeadas, desde la motivación de los estudiantes por trabajar de manera diferente y partiendo de sus intereses y conocimientos previos, sus aportes y trabajo colaborativo, permitieron alcanzar un buen desempeño en los estudiantes, mejorando así la comprensión lectora del cuento, teniendo en cuenta aspectos teóricos y metodológicos que tuvieron que ser estudiados y desarrollados por las docentes, tanto desde la situación de comunicación como desde los planos del relato literario tales como el plano de la narración, el del relato y el de la historia (Cortés Bautista, 1999).

Los resultados expuestos, sugieren que es necesario seguir fortaleciendo el trabajo desde los planos de la narración, del relato y el contexto comunicativo, que quizá son las dimensiones menos abordadas en las instituciones educativas y facilitar a los estudiantes la oportunidad de explorar y estudiar textos con diferentes tipos de narradores, con estructura ternaria, pero también quinaria. Partir de la comprensión del texto para articularla a la producción, permitiendo cambiar la forma de narrar la historia o el tipo de narrador. Se trata de aprovechar el acercamiento que los niños y niñas tienen con el texto narrativo para que exploren otros aspectos más allá de las características físicas de los personajes y las preguntas literales del mismo.

Por otra parte, se resalta que cuando se asume el modelo interactivo para la enseñanza de la comprensión del texto narrativo, lo que se pretende es que el niño aprenda a identificar la estructura del texto desde los planos que lo componen, en una interacción permanente entre lo que él sabe, la confrontación con lo que saben sus pares y el texto mismo, tal y como lo expresa

Solé (2009); en un proceso de interrogación permanente y cuyo resultado es la construcción de sentido, de tal modo que se pueda avanzar en la construcción de conocimiento, el cual según Vygotsky (1965), está mediado por las actividades culturales, dado que allí pueden enfrentarse a diferentes problemas, acerca de los cuales tendrán que pensar para resolver. Es decir, para este autor, una de las formas de adquirir y perfeccionar el lenguaje es la interacción social.

En este sentido es que la SD tuvo una incidencia importante en la comprensión de textos narrativos, lo que llevó a que se aceptara la hipótesis de trabajo, debido a que los niños y niñas estuvieron involucrados en todo el proceso, al proponérseles un trabajo desde una tarea integradora, interesante y retadora, abordando textos expertos y permitiendo la intertextualidad y confrontación con textos del mismo género, pero con otro tipo de narrador y de historia. Además, se asumieron unas fases en la implementación de la SD (Camps, 2004), entre estas la fase de preparación, realización o desarrollo y evaluación, cuya finalidad era despertar el interés y la necesidad de aprender en los estudiantes, planteándoseles claramente los objetivos y desafíos, implementando diversas estrategias de lectura, análisis, inferencias, argumentación, establecimiento de relaciones intertextuales, entre otras, y desarrollando procesos de reflexión y metacognición frente a sus propios aprendizajes (evaluación continua y formativa).

Por otra parte, si bien son notables los cambios cuantitativos y cualitativos en los indicadores abordados en la implementación de la SD, también lo son en las concepciones, discursos y miradas de las docentes, acerca de su práctica pedagógica.

4.2 Análisis de la práctica pedagógica

En este apartado se da cuenta del análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes que participaron en el desarrollo de esta investigación, presentando algunas reflexiones sobre las concepciones de enseñanza del lenguaje de las docentes antes, durante y después del desarrollo

de la intervención. Para tal efecto se utilizó como referencia la información registrada en el diario de campo, elaborado por cada una (ver anexo 7) a partir de la cual se infirieron las siguientes categorías: autopercepción, autorreflexión, desafíos, cuestionamiento y percepción sobre los estudiantes.

Respecto a la categoría “autorreflexión”, enfrentarse a una situación nueva y retadora como lo es la implementación de una SD que permita no solo la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes, sino también que los motive, les permita trabajar en grupo, autorregularse, autocuestionarse y autoevaluarse, representa en todo el sentido de la palabra una experiencia desafiante para las docentes, causando miedos, desequilibrios, pero también curiosidad y expectativa frente a lo que sucederá.

Quizá uno de los grandes obstáculos en la implementación de propuestas como estas es no creer que es posible enseñar mediante nuevos modelos, actividades lúdicas, trabajos entre pares y construir aprendizajes significativos; a veces las mismas concepciones sobre lo que creíamos correcto o en un momento funcionó tienen mayor peso sobre las actuaciones y terminan opacando procesos nuevos, pero significativos; y es en este sentido donde entra en juego la “autopercepción” como esos sentimientos y emociones que surgen y se generan en el desarrollo de las sesiones, los cuales en algunos momentos llenaban de incertidumbre y temor la práctica docente al ver quizá procesos y resultados no esperados o por lo contrario, alegría y felicidad al observar los avances y respuestas de los estudiantes.

En este sentido uno de los mayores logros de la SD desde la perspectiva docente fue ver como los niños y niñas se iban empoderando de los procesos, pues cada día que pasaba su motivación iba aumentando, demostrando más independencia en su aprendizaje; y sí al principio y durante el proceso se presentaron dificultades como cuando se les planteó la elaboración de la

portada del cuento, era más porque nunca habían realizado una actividad como está y no estaban familiarizados, pero al final “cuando entendieron, todos querían elaborar una; se procedió a realizar esa actividad dando como resultados que ellos se sintieran como autores; también las llevaron compartieron con sus familias y algunos comentaron que tuvieron que explicarles que era una portada.

Una de la “Percepción sobre los estudiantes” que se dio fue el proceso realizado con el contrato didáctico, pues como se mencionaba anteriormente, los niños y niñas comenzaron a autorregularse y regular a los demás, fue así como en el aula de clases cuando alguno incumplía en uno de los acuerdos, entre ellos se decían “Escucha a la profe”, “levanta la mano”, siendo explícito la apropiación de la norma y el ejercicio además de las competencias ciudadanas. Además de lo anterior, el retroalimentar la clase anterior que era lo primero que se hacía después del saludo, situaba a los niños en lo realizado en la sesión pasada, en lo aprendido y los cuestionamientos dejados; también la nueva forma de evaluación, tuvo un impacto importante en la dinámica de la clase, pues eran los mismos estudiantes quienes solicitaban que se hiciera, ya que el uno quería evaluar al otro y ofrecerle un criterio de mejora o acentuación a una conducta; es importante resaltar que este aspecto se realizaba con actividades llamativas como “juegos de calificar con rejilla” asumiéndose de una manera muy positiva debido a que no era desligada de todo lo demás sino que era una parte articulada y motivante en el proceso.

Otro aspecto a resaltar son los desafíos como aquellas actividades o momentos que no son contemplados durante la planeación, pero en el momento de las ejecuciones e interacciones con los estudiantes es posible darse cuenta que se requieren otros momentos, otras actividades, otros espacios que no se habían pensado como el video de Choco realizado por padres de familia

lo cual motivó de manera significativa y marcó las pautas para ellos mismos participar en la presentación.

Finalmente es necesario reconocer que fue un proceso que transformó la perspectiva frente a la forma de abordar y plantear situaciones de aprendizaje, asumiendo lo que los estudiantes necesitan y quieren; del mismo modo es importante establecer las relaciones entre las prácticas de enseñanza del lenguaje y los aprendizajes de los estudiantes; en este sentido hay que reconocer que la SD es una excelente estrategia para orientar un proceso de enseñanza y aprendizaje más organizado y sistemático en aras de alcanzar unos objetivos y metas propuestas, y en especial “la comprensión lectora”

Así mismo, enfocarse en la implementación de la SD con enfoque comunicativo permitió a las docentes comprender la complejidad del proceso de comprensión, el cual no puede ser llevado a cabo solo con actividades que indagan por lo literal, sin tener en cuenta que es necesario abordar habilidades lingüísticas y cognitivas de orden superior, fomentando competencias que le permitirán al niños actuar en determinadas situaciones retadoras. Aquí, es importante resaltar que una de las rupturas en las prácticas docentes tuvo que ver con orientar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, lo que conllevó a proponer a los estudiantes exploración de textos de uso social, en situaciones reales de comunicación.

En conclusión, se vivenciaron transformaciones en las concepciones asumidas por las docentes con relación al lenguaje, la comprensión lectora, situaciones de aprendizaje, situaciones de enseñanza, evaluación, constituyéndose en ejes de reflexión y adecuación para desarrollo de la S.D.

5. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó luego de haber realizado la presente investigación, la cual tuvo como objetivo principal determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos, con estudiantes de grados primero y segundo de primaria, de la Institución Educativa Santa Sofía en el municipio de Dosquebradas Risaralda.

Con base en los resultados obtenidos y luego de contrastar los resultados del *Pre-test* y *Pos-test* con el estadístico *T-Student*, se puede afirmar que la implementación de la *secuencia didáctica* incidió significativamente en la comprensión lectora de textos narrativos, lo que permitió validar la *hipótesis de trabajo*.

De manera más específica, es importante resaltar que en la valoración inicial realizada con la aplicación del pre-test, se observaron dificultades notorias en lo concerniente a los tres planos; es así como en el plano de la narración se encontró que existía un desconocimiento sobre lo referido al narrador, los recursos que éste utiliza y su papel en la historia. En el plano del relato, los estudiantes no comprendían aspectos como los tres momentos claves que tiene una historia (estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final), dando cuenta solamente de algunos de ellos, y finalmente en el plano de la historia la dificultad más importante tuvo que ver con no tener en cuenta las transformaciones que sufren los personajes. Respecto al contexto comunicativo las principales dificultades se dieron en el reconocimiento del propósito del contexto comunicativo; es decir, para qué o qué finalidad tiene el autor en la elaboración de dicho cuento; debido a que es un aspecto poco abordado en las aulas de clase y requiere de operaciones de orden superior como la inferencia para llegar a la solución de la misma.

De allí que en el post- test los principales avances se dieron en el reconocimiento y utilización de los recursos retóricos utilizados por el narrador de la historia, además de tener en cuenta la relación y la diferencia que existe entre la persona que escribe la historia, la que la cuenta y los personajes que hacen parte de la misma. Además, los estudiantes lograron hacer una comprensión con sentido delimitando claramente los tres estados fundamentales para este tipo de historia y finalmente lograron comprender las transformaciones por las que pasan los personajes y lo que deben aprender o hacer para llegar a un estado final de equilibrio.

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación fue muy importante considerar la lectura como un proceso interactivo. En este sentido, la *secuencia didáctica* se planeó teniendo en cuenta que el significado de los textos no es algo que el lector obtiene del lenguaje, sino algo que los niños aportan a éste; por ello el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo conforman, sino en la mente del lector cuando reconstruye lo dicho, es decir cuando este pone en juego la información no visual que posee, con la visual que brinda el texto y en ese proceso construye un sentido o una significación.

Así, los resultados obtenidos indican que la *secuencia didáctica* desarrollada, al tener como principal referente el enfoque comunicativo, permitió brindarles a los estudiantes un contexto real dejando de lado las propuestas tradicionales, por lo que se logró situar el trabajo con los niños y niñas en situaciones reales de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales que exigieron los diferentes actos comunicativos, lo que permite concluir que la SD en una propuesta didáctica muy potente para los procesos de enseñanza del lenguaje.

Finalmente, respecto a la interpretación de las reflexiones hechas por las docentes investigadoras en sus diarios de campo, se puede concluir que además de haber sido un proceso

que transformó la perspectiva frente a la forma de abordar y plantear situaciones de aprendizaje, favoreció la construcción de entornos de enseñanza más significativos y enriquecedores, los cuales constantemente estuvieron mediados por la autorreflexión (Perrenoud, 2004) y por ende por la reestructuración de las prácticas docentes en el aula, en lo que tiene que ver con la planeación, la evaluación, las relaciones entre el docente y los estudiantes y entre éstos, logrando trascender de la enseñanza por contenidos a la enseñanza por competencias, asunto que exige, para su continuidad, grandes retos en lo profesional, institucional y del mismo sistema educativo.

Es por ello, que el presente trabajo ofrece a los docentes la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora, ya que ésta se constituye en una valiosa herramienta para valorar el proceso y seguirlo paso a paso, hasta poder llegar al producto, que en este caso sería la comprensión lectora de textos narrativos.

6. Recomendaciones

El valor que actualmente se le reconoce a la lectura y a la escritura como herramientas fundamentales para la vida, y no solo para la escuela, ratifica la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que tengan por objeto el lenguaje como instrumento esencial para la interacción, la comunicación y el aprendizaje, ya que la falta de estrategias pertinentes para abordar la lectura por parte de los estudiantes y el tradicionalismo vigente a la hora de enseñar por parte de los docentes, han tenido que ver con el hecho de que este proceso quede relegado, o que se enseñe de manera fragmentada y descontextualizada. Es por esto que cualquier propuesta didáctica sobre lenguaje escrito debe centrarse en actividades contextualizadas y con sentido, articuladas en lo posible en un proyecto de aula o en una secuencia didáctica, de tal manera que se posibilite a los niños y niñas enfrentarse a diferentes prácticas sociales de lectura, con diferentes propósitos y en situaciones comunicativa reales, con el fin de desarrollar en los mismos estrategias de comprensión, sin necesidad de reducirla a un ejercicio de memoria.

Por lo anterior, es importante generar espacios de actualización docente donde formar lectores y escritores autónomos, capaces de participar en la vida social, política y cultural de manera efectiva, sea el objetivo principal ya que las relaciones sociales y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable pasan necesariamente por la capacidad de interpretar la diversidad de textos y de producirlos, es decir, la habilidad para leer, comprender lo que se lee, saber para qué se lee y saber usar la información para beneficio individual y social.

Por tanto, se recomienda que desde la línea de investigación en didáctica del lenguaje, desde la cual se desarrolló este trabajo, se le dé continuidad a este tipo de experiencias, ya que la implementación de la secuencia didáctica conllevó a mejoras significativas en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes que participaron activamente de la misma, reafirmando una

vez más que temas tan pertinentes, como el abordado, requieren de continuidad, por lo que se hace necesario seguir promoviendo este tipo de investigaciones orientadas a fortalecer los procesos de comprensión lectora en niños y niñas de básica primaria.

A su vez, es pertinente que la Institución Educativa Santa Sofía en la cual se desarrolló la investigación, incluya dentro de su programa de lectores competentes, otros aspectos que están inmersos en los textos narrativos y que son fundamentales para lograr su comprensión (anticipaciones, inferencias, los diferentes planos del relato literario, entre otros), además de considerar el trabajo de comprensión con otras tipologías textuales, que circulen en el contexto social y escolar. A esto se añade la importancia de consolidar el aula como contexto y espacio de investigación docente, para que los procesos de lectura amplíen fronteras y vayan más allá de las aulas universitarias encargadas de la formación de docentes.

La secuencia didáctica diseñada para esta investigación puede ser un punto de partida para otros docentes que quieran implementar en el aula propuestas novedosas y pertinentes que ayuden a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, y de otras habilidades comunicativas (oralidad, escritura), que igualmente fueron abordadas en la SD. En el caso particular del trabajo con textos narrativos, se recomienda realizar investigaciones que lleven a profundizar en los demás componentes que se pueden desligar del como la focalización, los deslizamientos, los diferentes tipos de narrador, entre otros, los cuales son poco abordados en la escuela, pero que son muy importantes para comprender este tipo de textos.

Ahora, si bien esta investigación se centró en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento, se recomienda que en pre-escolar se avance en el trabajo con otro tipo de textos, teniendo en cuenta sus características y usos sociales, y de esta forma acercar a los niños y niñas a prácticas de lectura reales y significativas. Es necesario entonces, dar a conocer las nuevas

investigaciones que se realizan en el marco de la educación superior o posgrados en relación a los procesos de lectura y escritura, a los docentes que intervienen directamente con la población infantil y que no tienen la oportunidad de acceder a este tipo de conocimientos, para proporcionarles también las herramientas necesarias que los lleven a transformar sus prácticas pedagógicas y a generar en el aula espacios de aprendizaje significativo.

Por último, se recomienda seguir ofreciendo procesos de formación y actualización a los docentes, en relación con los modelos y perspectivas actuales, para trabajar la comprensión y producción, ya que el conocimiento de estos aspectos puede llevar a los educadores a realizar intervenciones beneficiosas en aula, teniendo en cuenta que a partir de estos espacios pueden surgir procesos reflexivos que promuevan la autorregulación de los docentes investigadores; por ejemplo, el enfoque comunicativo permitió que los niños reconocieran los usos sociales del lenguaje, situándose en un contexto comunicativo real.

Se hace necesario entonces, que este tipo de investigaciones, que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa, que integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, no sólo involucre a los niños en el ámbito académico, sino que también se extienda a sus familias, ya que la formación de los niños como lectores no debe proporcionarse únicamente en la escuela, sino que debe ser una apuesta de toda la sociedad.

7. Bibliografía

- Abril Pérez, M. (2006). *Habitos de Lectura en Colombia*. Bogotá : Universidad Javeriana .
- Arismendi, L., Candamil, L., & Orozco, P. (2016). *Uso y aplicación de la herramienta interactiva blend space en la comprensión lectora, la solución de problemas matemáticos y el ejercicio de la ciudadanía al grupo cuarto de la institución educativa ciudad boquía pereira*. Colombia.
- Avendaño, M. L. (2006). *El lío de la memoria, el lenguaje y la comprensión*. Barcelona: Fontanella. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322240663019.pdf>
- Bautista Cabrera, A., & Cortés, T. J. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Cali : Colección Impronta .
- Birchenall, L. y Müller, O. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Birchenall, L. y. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky. del Inicio a la Actualidad*, 42(2), 417-442.
- Burgoon, M; Hunsaker, F. y Dawson, E. . (1994). *Human communication*. 3ª ed. Thousand Oaks, Ca. Pp. Xv. Sage.
- Bustos, E. (2010). *Dificultades de la comprensión lectora*. Recuperado el 12 de 06 de 2016
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. A. (2012). *DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS*.
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. A. (2012). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos” Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe*. España y Portugal.

- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista lenguaje, Univalle, 2*.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura Barcelona: Ed. Graó*.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura. Biblioteca para la Actualización del Maestro*. México: SEP.
- Corral Villacastín, A. M. . (1997). *El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Corral Villacastín, A. M. (1997). *El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela*. España : Universidad Complutense de Madrid.
- Cortes, T., Bautista, J., & Cabrera, Á. (1998). *Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario*.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano. Barcelona*. España:: Paidós.
- Diaz, F. (1987). *Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes*. México: UNAM.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica. La didáctica de la lengua materna*. Argentina: Editorial Aique.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México,,: Siglo XXI.
- Hernandez Rios, I. . (1998). *El lenguaje, herramienta de construcción del pensamiento*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación: Razón y palabra. Obtenido de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

- Hernandez Rios, I. (1998). EL LENGUAJE, HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO. *RAZÓN Y PALABRA*, 29-58.
- Hocevar, S. (2007). *Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. Lectura y vida.*
- Hymes, D. (1966). *Dos tipos de relatividad lingüística*. La Haya: Mouton: W. Bright (ed) Sociolingüística.
- Jiménez, E. (2004). *Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafemafonema teniendo como fin comprender lo leído*. Universidad de Granada.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. . Tesis. UCM. Madrid.
- Lara Sánchez, N. (2008). *Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en primer grado de Educación Primaria. Trabajo de grado. Universidad Tangamanga. Mexico.*
- Libreros, L. L. (27 de 08 de 2013). Colombia no lee. *Diario del Pais*. págs, págs. 2-6.
- Libreros, L. L. (27 de agosto de 2013). COLOMBIA NO LEE. *Diario del Pais*. , págs. 2-6.
- Lúriya, A. R. (1975). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona 1980: Original Ruso 1975.
- Martín, R. B. (2012). *docplayer.es*. Obtenido de docplayer.e: http://docplayer.es/403589-Escribir-y-leer-desde-un-enfoque-constructivista.html#show_full_text
- Martinez, M. C. (2003). *Discurso y aprendizaje. Volumen 4 Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Editorial Facultad de Humanidades*. Cali, Colombia.: Universidad del Valle.
- MEN –Ministerio de EducaciNacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares lengua Castellana*. . Bogotá D.C.

MEN, M. D. (1998). *SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA*.

BOGOTA D.C.

Montes, M. (12 de 06 de 2016). Colombianos “rajados en lectura”. *El universal*. Obtenido de

<http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos->

[%E2%80%98rajados%E2%80%99-en-lectura-62476](http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos-%E2%80%98rajados%E2%80%99-en-lectura-62476)

Nieto, A. y. (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 Aandrews de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Pisa 2009*

Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.

París: ocde. .

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL*

LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO. BOGOTA D.C: Kimpres Ltda.

Perez, M. &. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C:

Kimpres Ltda. .

Pérez, M. (2006). *Habitos de Lectura en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana .

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*

Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó (trad. en español Paris: ESF, 2001).

Rosas, M., Jiménez, P., & Rivera, R. Y. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de

comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Rev. .*

Signos, 36(54), 235-247.

- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. Montréal. Editions Logiques. (Trad. cast: El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.*
- Solé, I. (1995). *Lectura y vida, . revista latinoamericana de lectura.*
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Barcela: Graó.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación.* Barcelona: Planeta.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *revista iberoamericana de educación* , 46, 37-54.
- Valencia, M., & Barón, L. (2015). *Prácticas de enseñanza mediadas por TIC, para la comprensión lectora y comprensión de los sistemas geométricos.* Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5809>
- Velasco, M., & Tabares, F. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo.* Universidad Tecnológica de Pereira, Risarlada, Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6409/37247V541.pdf?sequence=1>
- Vigotsky, L. S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Ediciones Fausto.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires : Fausto (1998).
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Paraguay: Ediciones Fausto.
- Zahyra, C., Graciela, U., & Miguel Angel, C. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos.*

Zubiría, J. d. (2013). El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. *REDIPE VIRTUAL*, 82, 82.

Anexos

Anexo 1: Secuencia Didáctica: Conociendo la experiencia de Choco.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Español
- Nombre de las docentes: Luz Mery Velásquez Hinestroza y Mercedes Tabares Gutiérrez
- Grados: 1° y 2°

SECUENCIA DIDÁCTICA
TAREA INTEGRADORA: “Conociendo la experiencia de Choco”
<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos, a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta sobre el texto "Choco encuentra una mamá" de Keiko Kasza, con el fin de que estudiantes de</p>

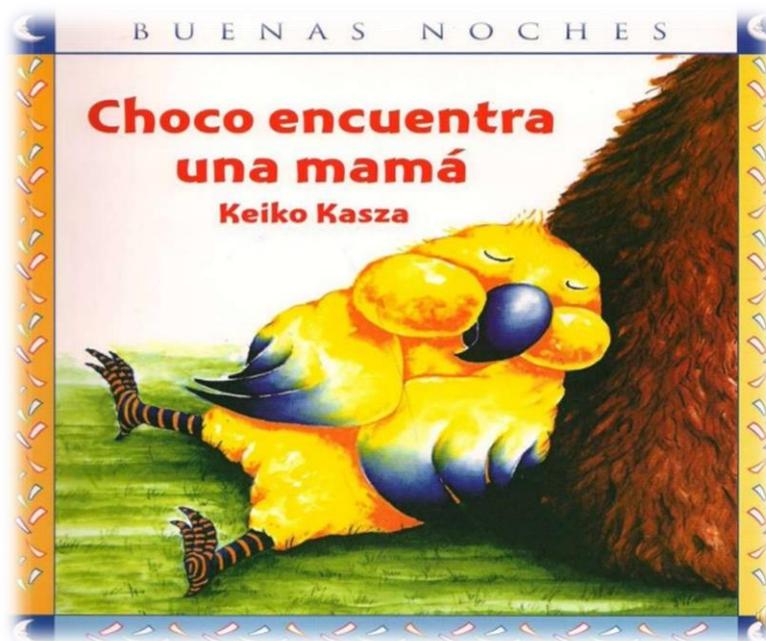
los grados 1° y 2° identifiquen y comprendan los diferentes planos de la narración y el contexto comunicativo.

ESTÁNDAR: Comprensión e interpretación textual:

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

SUBPROCESOS:

- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos.



CONTENIDOS DIDÁCTICOS:

- **Contenidos conceptuales:**

Conocer y comprender los planos literarios del texto narrativo: plano de la narración, del relato y de la historia.

Diferenciar e identificar las características del género narrativo, específicamente el cuento.

- **Contenidos procedimentales:**

Estar en capacidad de poner en juego diferentes estrategias para comprender un cuento: anticipar, analizar, inferir, argumentar, comparar, identificar, clasificar, entre otras.

- **Contenidos actitudinales**

Valorar la construcción de narraciones y descripciones sencillas de forma oral y escrita; valorar la lectura como una práctica social.

FASE DE PREPARACIÓN:

SESIÓN N° 1

Objetivo: Presentar el proyecto “Conociendo la experiencia de Choco”, mediante actividades de reflexión entorno al cumplimiento de normas, con el fin de establecer un contrato didáctico con los

estudiantes de 1° y 2° de primaria, y a su vez de motivarlos a participar de la secuencia didáctica.

Indicadores de desempeño:

- Cumplimiento con lo establecido en el contrato didáctico.
- Utilizo de acuerdo al contexto un lenguaje adecuado para dar a conocer mis ideas.
- Respeto las opiniones de mis demás compañeros.

ENCUADRE: Se saludará a los estudiantes, luego se realizará una lluvia de ideas sobre “*normas de convivencia*” para ello las docentes preguntarán acerca de las normas que conocen, remitiéndolos a las reglas y normas que cada uno debe cumplir en sus familias y en el colegio. A medida que vayan respondiendo, la profesora las irá registrando en el tablero; luego, les indagará sobre la importancia que para ellos tiene el cumplimiento de esas normas mediante preguntas como ¿Por qué creen que existen las normas? ¿Para qué nos sirven? ¿Será que es importante cumplirlas? entre otras, con el fin de propiciar un entorno de reflexión.

DESARROLLO: A continuación, se les da una breve explicación sobre qué es un árbol genealógico, se les motiva para que escriban cómo está compuesta su familia y para ello se les entrega una ficha con una imagen del árbol genealógico (Anexo No. 1), para que escriban los nombres y los dibujen; con el fin de conocer un poco sobre sus contextos familiares. Luego, se procederá con la formulación de preguntas que permitan ir induciendo la temática del texto “Choco encuentra una mamá”, por ejemplo: ¿Quiénes tienen mamá? ¿Por qué es importante tener una mamá? ¿Qué pasaría si no tuviésemos mamá? entre otras que puedan surgir en el momento de acuerdo a las respuestas que vayan dando los estudiantes. Luego, se les mostrará una imagen (tamaño grande) de *Choco* y a su vez, se les contará

que ese pájaro está buscando una mamá, y mediante preguntas como: ¿les gustaría saber por qué está buscando mamá? ¿Será que lo podremos ayudar en algo? ¿Qué habrá pasado con su mamá? se les motivará a participar en un proyecto llamado “Conociendo la experiencia de Choco”.

Seguidamente, se analizará con ellos que actividades podrían ejecutar para conocer esa experiencia y para comprender el texto que van a leer, esto con el fin de conocer los intereses de los niños (as) entorno a la forma de proceder en el aula (la docente tomará nota de esos aportes). Luego, las docentes señalarán las normas que registraron previamente en el tablero y les indagarán acerca de cuáles consideran que deberían cumplir para garantizar que la ejecución del proyecto “conociendo la experiencia de Choco” tenga buenos resultados, teniendo en cuenta de escoger pocas normas y de no utilizar la palabra “No”, por ejemplo “No gritar en el salón” cambiarlo por “Hablar en voz baja”. Esto con el fin de establecer un contrato didáctico de manera conjunta que sea acorde a la edad y las necesidades de los niños (as).

Después de haber delimitado los compromisos a cumplir, les proporcionarán un pliego de cartulina para que allí transcriban las normas a cumplir y a su vez, colores para que decoren el cartel a su modo. Por último, se les explicará que así como los adultos hacen tratos y negocios serios poniendo su firma y su huella, ellos también lo harán, y de esta forma se le dará la oportunidad a cada estudiante de poner su firma y huella en el cartel.

CIERRE: Se pegará el CONTRATO DIDÁCTICO en una parte visible del salón y conformando una mesa redonda se les realizará preguntas metacognitivas como: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué aprendimos? ¿En qué proyecto vamos a participar? entre otras.

Así mismo, las fichas de los árboles genealógicos se expondrán en un tablero mural.

FASE DE DESARROLLO**ANTICIPACIÓN Y CONTEXTO COMUNICATIVO**

OBJETIVO: Reconocer el contexto comunicativo del cuento “Choco encuentra una mamá”, a través de la lectura y el análisis de portada del texto y la biografía de Keiko Kasza, su propósito al escribir, el ilustrador del libro y las colecciones, con el fin de que tanto los estudiantes de grado 1° como los de 2° realicen una acercamiento previo a la historia.

Indicadores de desempeño:

- Identifico el título, el autor y la colección del cuento “Choco encuentra una mamá”.
- Elaboro mi propia portada sobre el cuento “Choco encuentra una mamá”.
- Elaboro un mapa mental sobre la biografía de Keiko Kasza.
- Clasifico los libros escritos por Keiko Kasza.
- Identifico cuadros comparativos de dichas portadas.
- Diferencio las ilustraciones en las portadas de los cuentos escritos por Keiko Kasza.
- Identifico palabras claves de cada personaje

ENCUADRE: Se iniciará con la realización de una actividad de anticipación que favorezca la motivación de los estudiantes, activar los conocimientos previos. Seguidamente, la docente pedirá a los estudiantes que se organicen en forma de semicírculo dejándola a ella en el centro, para de esta manera disponerlos a observar la carátula del cuento “Choco encuentra una mamá” la cual estará elaborada en un pliego de cartón paja con el fin de permitirle una mejor visualización a los niños más pequeños.

En la medida en la que la docente les muestre dicha carátula, les realizará preguntas de anticipación como:

¿De qué creen que se trata la historia?

¿Quiénes serán los personajes?

¿Dónde pasará la historia?

¿Quién será Keiko Kasza?

¿Para quién creen que escribe ella?

¿Cuál será el propósito de la autora?

¿A qué se refiere cuando dice “buenas noches” en la carátula?

¿A qué hace referencia la parte que dice “ilustrador”?

¿Que será una dedicatoria?

Las respuestas a las anteriores preguntas se irán registrando en una cartelera.

DESARROLLO:

Se realizará una socialización entorno a las respuestas dadas por lo estudiantes, para ello deberán hacer uso de normas conversacionales tales como “pedir la palabra”, “respetar turnos al hablar”, entre otros.

De igual forma, la docente guiará el desarrollo de dicha socialización con el fin de que aún los estudiantes que no han adquirido el código alfabético, logren identificar las partes que tiene la carátula del cuento, es decir el título, el autor y la colección.

Después, se les proporcionará a los niños y niñas materiales como cartulina, vinilos y escarcha, bajo la consigna: “Teniendo en cuenta los aspectos que componen la portada de un cuento, van a elaborar su propio diseño de carátula para esta historia.”

CIERRE: Se realizarán las exposiciones de las carátulas elaboradas por los estudiantes, para ello cada niño pasará al frente y además de mostrar su propia creación, deberá dar a conocer las razones por las cuales la elaboró de una u otra manera. Para esto la docente les realizará preguntas como: ¿Por qué decidiste ubicar primero el dibujo? ¿Te parece que el autor debe aparecer antes de la colección? ¿Por qué? entre otras, que puedan surgir en el momento, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

SESIÓN N° 3

ENCUADRE:

Se realizará una retroalimentación de la clase anterior en la cual se abordó la estructura de la portada o carátula del cuento “Choco encuentra una mamá”, luego, la docente les preguntará ¿Recuerdan quién era Keiko Kasza?, ¿keiko es un hombre o una mujer? ¿Les parece raro ese nombre?, ¿En donde vivirá Keiko? ¿Será que en su ciudad todos los nombres son raros?, entre otras que surjan en el momento, de acuerdo a las respuestas que vayan dando los estudiantes, esto con el fin de generar intriga e interés por

conocer más sobre la autora del texto. Durante esta actividad los estudiantes de grado 2° deberán registrar sus respuestas, por su parte, con los estudiantes de 1° será la docente la encargada de registrar sus respuestas en una cartelera.

DESARROLLO:

La docente les pedirá a sus estudiantes que conformen grupos de tres personas para posteriormente hacerles entrega de la biografía de Keiko Kasza (Anexo No.2) para que la lean. Una vez hayan finalizado el proceso de lectura, se hará una mesa redonda en la que cada grupo de a conocer su opinión frente a la autora, para ello la docente les realizará preguntas como ¿En donde nació Keiko?, ¿Qué profesión tiene? entre otras.

Después la profesora les indicará que deben realizar un mapa mental sobre la biografía de Keiko, y para ello les dará las siguientes instrucciones:

- “En la parte central de la hoja van a escribir el nombre de la autora y a su vez van a realizar un dibujo sobre ella, o en su defecto pueden recortar y pegar una fotografía.”

Luego les preguntará: ¿En qué país vive actualmente? Cuando respondan les dirá:

- “Entonces van a dibujar una flecha desde el nombre de la autora hasta otro punto en el que escriban el nombre del país y dibujen la bandera de ese país”.

Y así sucesivamente la docente continuará realizando preguntas y dando instrucciones hasta que el mapa contenga toda la información necesaria para conocer la biografía de Keiko Kasza, es decir hasta que contenga: país de nacimiento, profesión, obras escritas, idioma, etc. Una vez hayan terminado el mapa, cada grupo deberá realizar su exposición sobre la vida y obra de Keiko Kasza utilizando como material de apoyo los mapas mentales que elaboraron.

CIERRE: Se realizará una mesa redonda en la que los estudiantes comparen lo que creían saber sobre Keiko Kasza antes y después de haber leído su biografía, para ello utilizarán como recursos los apuntes que tomaron al inicio de la clase (los niños de 1° podrán recurrir a la cartelera en la que la docente había registrado sus aportes) y a su vez el mapa mental que elaboraron por grupos.

SESIÓN N° 4

ENCUADRE:Saludo con la canción “Buenos días amiguitos cómo están? Tomada de (Anexo No.3)

Se retoma lo visto de la clase anterior, realizando las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron?, ¿Quién era Keiko Kasza? ¿Por qué creen que es importante conocer acerca de la vida los autores de los cuentos?

DESARROLLO: Luego, la profesora les pregunta: ¿Conocen otros libros que haya escrito Keiko?, si obtiene respuestas positivas, escribirá en el tablero los títulos de los libros que los niños le digan; si no conocen ninguno procederá a mencionar varios títulos de los libros que Ella ha escrito. Después, se les hará entrega de las portadas(Anexo No.4) de algunos libros de keiko y deberán observar qué tienen en común las portadas de los libros; como los títulos, editorial y personajes que aparecen en los cuentos, etc.

Posteriormente, se hará entrega de pliegos de papel a los estudiantes del grado 2°, para que por grupos realicen cuadros comparativos de dichas portadas, y luego, socializarlas. Para los estudiantes de grado 1° se elaborarán fichas de las diferentes portadas para que colorean y completen los títulos con las

letras que les faltan (Anexo No. 5)

CIERRE:

Para finalizar la sección, se formarán subgrupos de cuatro estudiantes; para luego, darles la siguiente consigna: “Van a pensaren un personaje del que la autora no ha escrito y que les gustaría que ella escribiera. Cuando hayan escogido ese personaje, van a pensar en un título para esa historia”, después de esto, se les entregará material para que realicen una portada del personaje que escogieron y que tengan en cuenta un título, el autor y la editorial; para esto tendrán en cuenta los cuentos que observaron y manipularon con anterioridad.

Por último, se realizará una exposición de sus trabajos en un lugar elegido previamente, donde los demás estudiantes puedan observar y realizarles preguntas sobre sus portadas.

SESIÓN No. 5

ENCUADRE: Se inicia la clase con un saludo. Luego, la profesora presenta un friso (Anexo No.6) en el cual ha elaborado un resumen de todos los temas de las sesiones anteriores; teniendo cuidado de dejar hojas para continuarlo con los temas siguientes, en ese momento al ir pasando las hojas, les hará preguntas acerca de cada tema, para así realizar un repaso y retroalimentación.

DESARROLLO:

Para el desarrollo de esta clase, se entregarán nuevamente las portadas de los libros de la autora Keiko Kasza las que se analizarán por parte de todo el grupo teniendo en cuenta las características de las

imágenes de las portadas, por ejemplo: los animales, el lugar, los colores, las palabras, etc. Luego, se les preguntará ¿Qué les llamó la atención de las ilustraciones?, y en la sala de sistemas se les hará otras preguntas acerca de las imágenes observadas en las portadas de los libros; como: ¿Quién ilustraría los cuentos de la escritora Keiko Kasza? ¿Será que todos los escritores ilustran sus propios cuentos? Para que por parejas (un estudiante de grado 2° con uno de grado 1°) investiguen y puedan responder las preguntas. También se les pedirá que observen las contraportadas y lo que está escrito en ellas; los estudiantes de grado segundo deberán leerlas y a los de grado 1° la profesora les leerá, explicando que lo que se leyó se llama dedicatoria y que algunos autores dedican su obra a personas con las que tienen algún vínculo afectivo, de agradecimiento, admiración, etc.

CIERRE:

Para dar cierre a la sección, se utilizará una actividad llamada “alcanza la fruta”,(Anexo No.7) para participar la profesora tendrá lista una bolsa con números, a su turno cada estudiante sacará un número y la profesora mirará la lista y el estudiante correspondiente sale a coger una fruta del árbol, dicha fruta trae por detrás una pregunta relacionada con las características de una portada y contraportada, si el estudiante no responde, otro compañero le podrá colaborar.

PLANO DE LA HISTORIA**OBJETIVO:**

Comprender las transformaciones, el conflicto, los propósitos, las características físicas y psicológicas de los personajes del cuento “Choco encuentra una mama”, a través de actividades de lectura y

análisis, con el fin que los estudiantes de grados 1° y 2° mejoren sus procesos de comprensión asociados al plano de la historia.

INDICADORES:

- Identifico características físicas y psicológicas de los personajes del cuento.
- Enumero la secuencia lógica de lo que ocurre en una historia.
- Identifico las expresiones de diferentes estados de ánimo de los personajes.
- Interpreto las acciones de un personaje dado.
- Identifico y subrayo en un texto cambios de los personajes a lo largo de la historia.

SESIÓN No. 6

ENCUADRE: Se saluda a los estudiantes y se retoma la clase anterior iniciando con una dinámica para motivar llamada “un animal particular” (Anexo No.8) donde se pueden imitar los animales escogidos por ellos para la elaboración de las portadas; al igual que los personajes del cuento “Choco encuentra una mamá”.

DESARROLLO: Luego, para dar inicio a las actividades programadas, la docente ha decorado el salón con imágenes de los personajes del cuento “Choco encuentra una mamá” con el objetivo que los estudiantes tengan un primer acercamiento con el tema que se desarrollará.

Después se dará inicio al proceso de lectura del cuento “Choco encuentra una mamá”, para esto las docentes harán entrega a cada niño de una fotocopia del texto, con el fin de que cada uno pueda seguir la lectura que vaya realizando la docente, leyendo de una manera pausada para que los estudiantes se vayan familiarizando con los personajes del cuento, haciendo preguntas de comprensión sobre “antes, durante y después”. Como las siguientes: **Antes** -¿Qué clase de animal es Choco?, ¿Será que Choco está solo y triste?**Durante** -¿Con quién vive Choco?,¿Será que la mamá de Choco se parece a él?, ¿Creen que Choco encuentra una mamá?, ¿Los animales que participan en la historia son afectuosos?**Después** -¿Será que Choco continuará buscando su verdadera mamá?, ¿La señora Osa seguirá acogiendo más hijos?

Luego, la profesora entregará carteles (Anexo No.9) con palabras que pueden representar física y

psicológicamente a los personajes, para que las peguen alrededor de las imágenes de los personajes que están decorando el salón.

Posteriormente se realizará una socialización en pequeños grupos, dando así la oportunidad de opinar si están o no de acuerdo con las palabras pegadas alrededor de cada personaje.

CIERRE: Se da cierre a las actividades entregándoles una ficha (Anexo No.10) que contiene las características físicas y comportamentales de los personajes del cuento “Choco encuentra una mamá” para que los niños escriban el nombre del personaje que posee estas características.

SESIÓN N° 7

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes, la docente realizará indagación de saberes previos mediante la pregunta:

¿Cómo se sienten los personajes durante la historia? ¿Por qué?

Después, recordará las normas a cumplir y pasará a explicar la actividad que se desarrollará durante la jornada.

DESARROLLO:

La docente le entregará a los estudiantes una ficha de trabajo (Anexo No.11), donde aparecerá el personaje principal del cuento con expresiones de distintos estados de ánimo, después les dará la siguiente consigna: “con la ayuda del texto, deberán organizar los estados de ánimo en una secuencia lógica y escribir la marca textual, que respalda ese estado de ánimo en el texto.”

Después de haber diligenciado la anterior ficha, los niños se dispondrán a participar de una socialización en la cual deberán responder a preguntas como ¿Choco siempre tuvo el mismo estado de animo? ¿Qué causó esos cambios de ánimo en choco?, entre otras.

CIERRE:

Finalmente, los estudiantes deberán conformar parejas y comentar con qué personaje se sintieron identificados; para ello la docente les realizará preguntas como ¿Quién se ha sentido como Choco? ¿Por qué? ¿Quién se ha comportado en algún momento como la señora morsa? ¿Quién como la señora oso?.

SESIÓN N° 8

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes repasando la canción “Buenos días amiguitos cómo están? Luego, para realizar la indagación de los conocimientos previos, la docente preguntará a los niños (as) ¿Qué hacen los personajes durante la historia? ¿Por qué lo hacen? Después la profesora recordará las normas a cumplir y les explicará la actividad que realizarán durante la clase.

DESARROLLO:

Seguidamente, la docente dividirá el curso en cinco grupos, asignándoles un personaje y les entregará el texto del cuento a cada integrante.

La tarea de los estudiantes será subrayar en el texto, las acciones del personaje que les haya correspondido para luego escribir en una cartelera que les será entregada, los propósitos que tenía el personaje para llevar a cabo esas acciones; deberán responder a la pregunta ¿Para qué lo hizo el personaje?. De allí la docente pegará en el tablero los carteles de cada grupo, con las acciones y los propósitos.

Después, se hará la puesta en común de la actividad, así los estudiantes de los distintos grupos de trabajo expondrán ante los demás las acciones del personaje, que les correspondió y los propósitos que motivaron esas acciones.

CIERRE:

Para dar fin a la actividad, la docente preguntará a los estudiantes: ¿Los personajes de la historia cumplieron con su propósito? ¿Por qué? y a su vez, se realizaran preguntas metacognitivas como ¿Qué

hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos?

SESIÓN N° 9

ENCUADRE:

La docente hará indagación de los conocimientos previos de los estudiantes acerca del conflicto de la historia mediante preguntas como: ¿Qué es lo que ocasiona cambios en la historia? ¿Cuál es el acontecimiento más importante? ¿Por qué?

DESARROLLO:

La docente mostrará unos frisos sobre el cuento de Choco en desorden (Anexo N°12), los cuales permitirán visualizar el conflicto; luego entregará a los estudiantes una ficha con diferentes imágenes de situaciones del cuento (Anexo N°13), bajo la siguiente consigna: “van a enumerar las imágenes de acuerdo con la secuencia lógica de los acontecimientos”; lo cual permitirá especificar cual acontecimiento pertenece a: la situación inicial, a la provocación, acción, sanción y a la situación final.

Luego se pasará a una socialización de la actividad, en la que cada estudiante leerá lo que escribió en su respectiva ficha, mostrando cual fue el orden que le dio a las imágenes.

CIERRE:

Finalmente, los estudiantes deberán corroborar, con ayuda del texto, si el orden de la secuencia y el texto que produjeron es el indicado. Una vez lo hagan, se pasará a ordenar entre todos la secuencia de los frisos.

PLANO DE LA NARRACIÓN

OBJETIVO: Identificar el narrador y sus funciones, por medio de actividades de cooperación basadas en el cuento “Choco encuentra una mamá”, con el fin de favorecer la comprensión del plano de la narración en los estudiantes de los grados 1° y 2° de primaria.

INDICADORES:

- Realizo representaciones de una historia leída.
- Identifico las características y las funciones de los personajes, narrador y autor.
- Distingo cuando interviene un personaje o un narrador en la historia.

- Invento cuentos cortos.

SESIÓN N° 10

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes, espacio corto para conversar acerca de cómo les fue el día anterior y retroalimentación de la clase pasada.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Se realizará la lectura compartida del cuento “Choco encuentra una mamá” (Anexo No. 14), para ello cada estudiante deberá tener una copia del mismo y tratará de leer en voz baja lo que la docente va leyendo en voz alta. Después, se conformarán grupos de tres o cuatro estudiantes y durante un tiempo aproximado de 20 minutos, deberán preparar un dramatizado sobre la historia de choco. Durante esta actividad la docente brindará orientaciones que les permita a los niños (as) representar adecuadamente cada personaje teniendo en cuenta las características psicológicas y físicas que ya conocen sobre cada uno.

Una vez cada grupo tenga listo su dramatizado, por turnos lo presentarán ante los demás compañeros; durante esta presentación deberán incluir al narrador de la historia. La profesora grabará cada dramatización.

CIERRE:

Para finalizar la actividad, se le entregará una hoja a cada estudiante, con el fin de que los de grado primero dibujen los personajes que más les llamaron la atención y traten de escribir sus nombres como ellos creen que es; los de grado segundo deberán escribir en la hoja cuál de las representaciones de la

historia les llamó más la atención y por qué.

Finalmente la profesora realizará algunas preguntas como: ¿Cuál es el personaje que más habla en la historia? ¿Por qué será? ¿Cómo hablaban los personajes en la historia? Entre otras que puedan surgir de acuerdo a las respuestas que vayan dando los niños (as).

SESIÓN N° 11

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes, se retoma la clase anterior haciendo una exposición de las dibujos que hicieron los estudiantes del grado primero, observando la escritura de los nombres de los personajes, si no están bien escritos se escribirá correctamente el nombre debajo de la escritura hecha por el estudiante. Para grado segundo, la profesora reunirá nuevamente los subgrupos y entregará las producciones de la clase anterior; se hará aleatoriamente, para que un miembro de cada grupo lea las opiniones de los compañeros.

DESARROLLO:

Se invita a los estudiantes a ver las proyecciones de las representaciones. Luego, tendrán la oportunidad de analizarlas en mesa redonda, con el fin de identificar las características y las funciones del narrador y el autor; realizando preguntas como: ¿Alguien narró el cuento?, ¿Qué personajes se mencionan?, ¿Qué hacen ellos?, ¿Quién no actúa en la historia? ¿Quién escribió el cuento? (para recordar) ¿Quién cuenta la historia? Después, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes, la profesora explicará que es un narrador y entregará ficha (Anexo No.15) donde deben

diferenciar los personajes del narrador y el autor. Por último, se hará la socialización del cuento mediante un cuadro comparativo hecho en una cartelera en el cual se evidencien las características del narrador y el autor.

CIERRE:

Para dar cierre, cada estudiante elegirá una escena corta del cuento, la dibujará y luego deberá narrarla a otro compañero. Finalmente, se realizarán preguntas metacognitivas como: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué aprendimos? ¿Qué es un narrador? Entre otras.

SESIÓN N° 12**ENCUADRE:**

Saludo a los estudiantes, recapitulación de la clase anterior: ¿qué actividades se realizaron en la clase pasada?, ¿Qué escena del cuento te leyó tu compañero? ¿Cuál escena dibujaste? entre otras.

DESARROLLO:

Se hará entrega nuevamente del cuento “Choco encuentra una mamá” a cada estudiante; luego, se reunirán en parejas y deberán subrayar con color rojo cuando habla el narrador y con colores verde, azul, amarillo y naranja cuando hablan los demás personajes.

Una vez hayan terminado de subrayar las diferentes voces en el cuento, la docente preguntará acerca del narrador: ¿Qué dice el narrador? ¿Cómo lo dice?, ¿Qué sabe el narrador de los personajes? ¿Cuáles

personajes intervienen en el cuento? de esta forma, la profesora explicará qué tipo de narradores es y sus características.

CIERRE:

Se dará cierre a las actividades entregándole a cada estudiante una ficha de trabajo (Anexo No.16) que contiene características de los diferentes tipos de narrador (omnisciente, testigo y personaje), con el fin de que los niños (as) seleccionen únicamente las que corresponden tipo de narrador que cuenta la historia de Choco.

Finalmente se socializaran las fichas de trabajo mediante preguntas orientadoras como ¿Por qué hablamos de un narrador testigo? ¿Qué es lo que mas caracteriza a este tipo de narrador?, entre otras.

SESIÓN No. 13**ENCUADRE:**

Saludo en general a los estudiantes, se retoma la clase anterior preguntando: ¿Qué hicimos?, ¿Cuáles fueron las actividades desarrolladas? ¿Qué tipo de narrador es el que cuenta la historia de Choco?

DESARROLLO:

La docente iniciará el desarrollo de actividades indicando a los estudiantes que conformen grupos de máximo cuatro personas, bajo la consigna de inventar un cuento corto. Luego, un líder elegido por cada grupo deberá escoger una de las tarjetas que la profesora colocará de respaldo sobre su pupitre, las cuales estarán elaboradas en cartulina y contendrán de manera escrita el nombre de cada tipo de

narrador, con el fin que cada grupo tenga una forma diferente de narrar su historia. Pasados 30 minutos aproximadamente, se procederá con la socialización de cada cuento, la idea es que a medida que los diferentes grupos cuenten su historia, los demás niños logren identificar el tipo de narrador.

CIERRE:

Para dar cierre a las actividades se realizará el juego del “Tingo Tango” con el cual se busca afianzar los conocimientos de las características de los narradores, para esto la profesora colocará hacia abajo en una mesa fichas de cartulina que contienen dichas características, el estudiante que quede con el pimpón deberá ir a la mesa a coger una ficha y dirá a qué tipo de narrador pertenece esa característica.

PLANO DEL RELATO**OBJETIVO:**

Comprender los modos de contar una historia, mediante de actividades de lectura que impliquen la identificación de marcas textuales y el uso de las mismas, con el fin de que los niños y niñas de 1° y 2° de primaria mejoren sus procesos de comprensión entorno al plano del relato.

INDICADORES:

- Identifico en cambios de voces y expresiones corporales; emociones y asombros.
- Identifico en una historia cuando cambia cada personaje.
- Reconozco la estructura ternaria de un cuento (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

- Dramatizo un cuento dado, teniendo en cuenta la estructura ternaria.

SESIÓN No. 14

ENCUADRE: Se inicia la clase con un saludo y una canción llamada “¿Quién robó las galletas del tarro de galletas?” (Anexo No.17) donde se mencionan los nombres de los estudiantes, para motivarlos. Luego, se continua la clase con la entrega del texto narrativo “Choco encuentra una mamá” a cada estudiante.

DESARROLLO:

A continuación, la docente realizará la lectura del texto “Choco encuentra una mamá” de Keiko Kasza, efectuando cambios de voz y expresiones corporales para transmitir emociones y asombro, haciendo más interesante la historia a los estudiantes. Al realizar la lectura la docente también, deberá hacer pausas para recordar y releer las partes que indiquen cuando habla algún personaje y como ceden sus voces. Además, la docente explicará a los estudiantes del grado 2º que deben subrayar con colores diferentes cuando habla cada personaje, y la profesora de grado 1º realizará las mismas acciones, cambiando la actividad del subrayado por la intervención de los estudiantes, previos acuerdos de levantar la mano para participar cuando identifiquen el personaje de acuerdo al diálogo, expresiones y

cambios de voz. Asimismo, al terminar la lectura se les preguntará a los estudiantes de grado 2º: ¿Qué vieron de diferente en el texto aparte de las palabras? Y se escribirá en el tablero todo lo que ellos vayan diciendo, con el fin de que ellos sepan cómo se llaman las diferentes marcas textuales que la profesora va mencionando, y que reconozcan palabras claves como: (suspiró, dijo, exclamó, gruñó, entre otras). Posteriormente, se les mostrará a los estudiantes la siguiente ficha (Anexo No.18) en la que aparecen diferentes marcas textuales, para que puedan identificarlas y reconocerlas en el texto, diciéndoles que las encierren.

Para terminar, se les entregará la siguiente ficha (Anexo No. 19) en la que los estudiantes podrán escribir en el tablero las diferencias que se encuentran en cada enunciado.

CIERRE:

Para finalizar las actividades, se realizará una socialización en mesa redonda donde los estudiantes podrán participar dando sus opiniones sobre las actividades realizadas en clase.

SESIÓN No. 15

ENCUADRE: Se saluda a los estudiantes recordando la canción “Buenos días amiguitos” aprendida en clases anteriores. Se retoma la clase anterior pidiéndoles que escriban por lo menos tres oraciones en las que utilicen marcas textuales escribiéndolas con diferente color para los estudiantes de grado 2º y para los de grado 1º la profesora les entrega una ficha (Anexo No.20) con marcas textuales para que al

pedido de la profesora las coloreen, por ejemplo: los signos de interrogación con color azul; y así sucesivamente.

DESARROLLO:

Posteriormente, se entregará de nuevo el cuento “Choco encuentra una mamá” la profesora les dirá a los estudiantes que lo lean por medio de lectura rotada, y que identifiquen cuando habla cada uno de los personajes, con la intención de llegar a descubrir quién cuenta la historia, por medio de la identificación de los personajes, reconociendo que no solo los personajes dialogan, sino que hay alguien más que participa en la historia.

Así mismo, se les indicará que subrayen con colores diferentes, cuando habla cada uno de los personajes, y así sabrán que en el texto no solo hablan Choco y los animales, sino que hay otro personaje que no tiene nombre en la historia, pero que si es muy importante, pues quien la cuenta, completando las ideas, dice lo que piensa cada uno, hace explícitas las emociones de los personajes y es quien ayuda a mantener el hilo conductor.

Lo anterior, se podrá lograr después que los estudiantes reconozcan la existencia del narrador en los espacios que ellos no subrayaron, al identificar lo que decían solo los personajes explícitos del texto.

CIERRE:

Se realizará una evaluación de la actividad entregando una ficha (Anexo No.21) donde deberán leer por lo menos tres enunciados del cuento “Choco encuentra una mamá” en una columna a la izquierda y al frente en otra columna qué personaje lo dice.

SESIÓN No. 16

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes, la profesora formará grupos de cuatro estudiantes y utilizará las fichas de la actividad de la evaluación anterior para hacer una retroalimentación entre los grupos repartiéndolas aleatoriamente para corregir en caso de hallar diferencias entre el personaje y el enunciado escogido.

DESARROLLO:

La profesora les dará instrucciones para que trabajen en los mismos grupos, les entregará a cada grupo $\frac{1}{4}$ de papel bond el que estará dividido en tres partes donde se especifica la estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final, igualmente les entregará ficha con los dibujos de los personajes en diferentes posturas para que recorten y ubiquen en los tres estados.

CIERRE:

Para finalizar la actividad, cada grupo deberá exponer la actividad realizada.

SESIÓN No. 17

ENCUADRE:

Saludo a los estudiantes, la profesora pegará en el tablero los carteles socializados en la clase anterior, teniendo cuidado de numerarlos; en una bolsa tendrá los números y realizará el juego del “Tingo

tango” a quien le corresponda sacará un número y deberá ir a observar el cartel que tiene el número correspondiente y dirá si está de acuerdo con la ubicación de los personajes de acuerdo a su postura y expresión; también explicará por qué.

DESARROLLO:

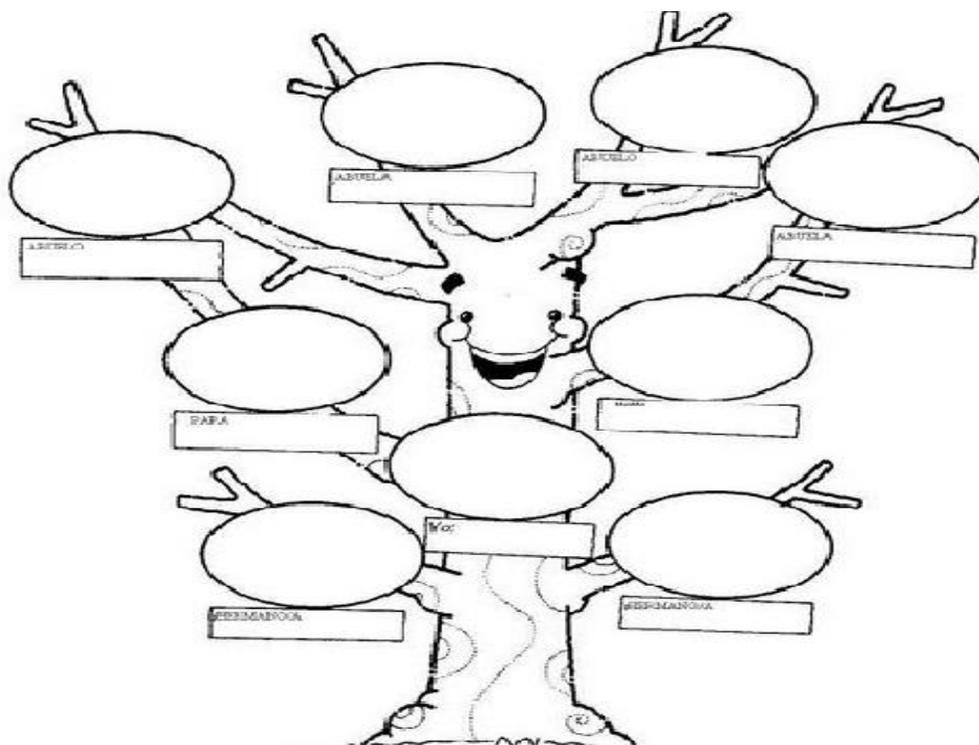
Enseguida, la profesora les propondrá que hagan una representación del cuento, teniendo en cuenta el estado inicial, fuerza de transformación y estado final para su realización y para esto enumerará los estudiantes, del 1 al 8 haciendo subgrupos de acuerdo al número correspondiente, con el fin que no sean siempre los mismos estudiantes que formen los subgrupos y a cada subgrupo le asignará una de las partes de la estructura ternaria. Luego, se les dará tiempo prudente para preparar la representación.

CIERRE:

Posteriormente, realizará la representación en el orden lógico: luego, para evaluar la actividad, la profesora les propone que en los mismos grupos planteen qué personaje les gustó más, lo describan, igualmente, qué personaje le gustó menos y por qué.

ANEXOS

INSTRUCCIÓN: Escribe los nombres de los miembros de tu familia en los recuadros y dibújalos



Anexo No. 1 "ARBOL GENEALÒGICO"



Keiko Kasza nacida en Diciembre de 1951, en unas islas pequeñas en Japón, creció junto a sus padres, 2 hermanos y sus abuelos. En 1973 ella viaja a Estados Unidos y estudia diseño gráfico en la universidad estatal de California en Northridge, graduándose el año 1976, se casó con un americano, durante 14 años se dedicó a ejercer su profesión como diseñadora gráfica publicando durante ese período 5 libros diferentes, hasta que decidió dedicarse a escribir y a sus hijos, ella siente admiración hacia 3 escritores infantiles estos son Leo Lionni, Maurice Sendak y Arnold Lobel. Ella afirma que en el momento de escribir un libro se coloca a sí misma en el rol del personaje principal, se transforma en el personaje que esta creando de esta forma si crea un náiaro buscando a mamá siendo ella misma un

Anexo N° 2. Biografía “Keiko Kasza”

Anexo N° 3. Canción “Buenos días amiguitos cómo están?”

“Buenos días amiguitos cómo están? ¡Muy bien!

Este es un saludo de amistad... ¡Qué bien!

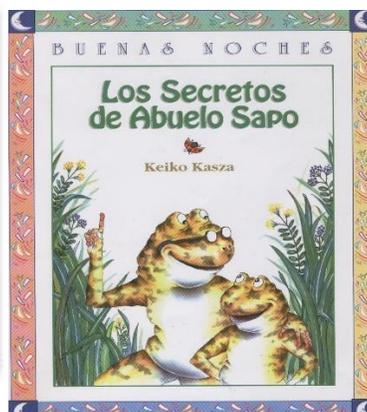
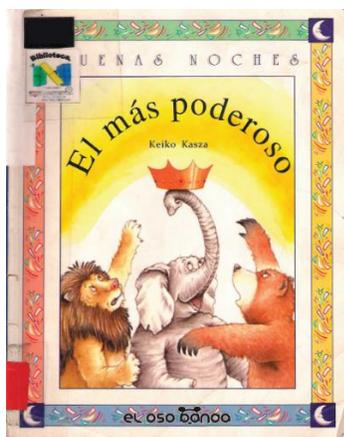
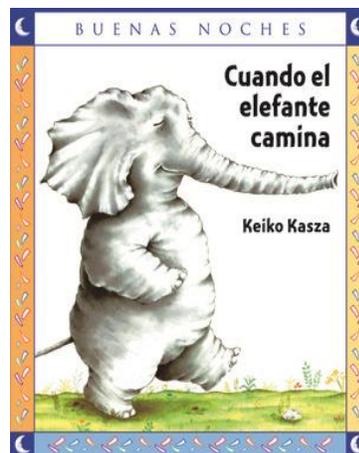
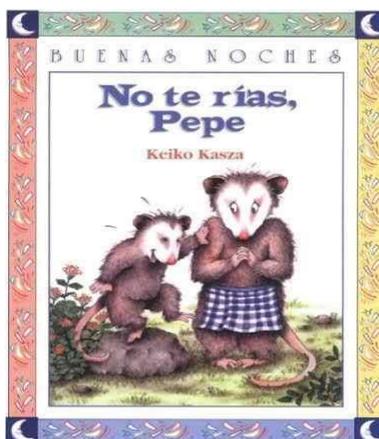
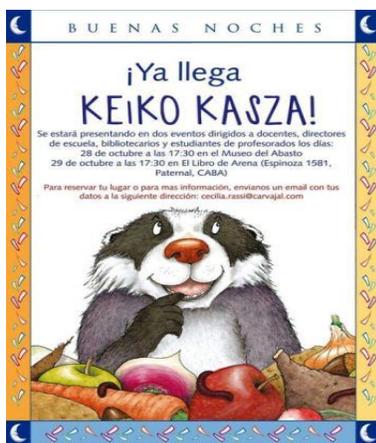
Haremos lo posible por hacernos más amigos,

buenos días amiguitos cómo están?

¡Muy bien!

Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=QiyZrFLcqCk>

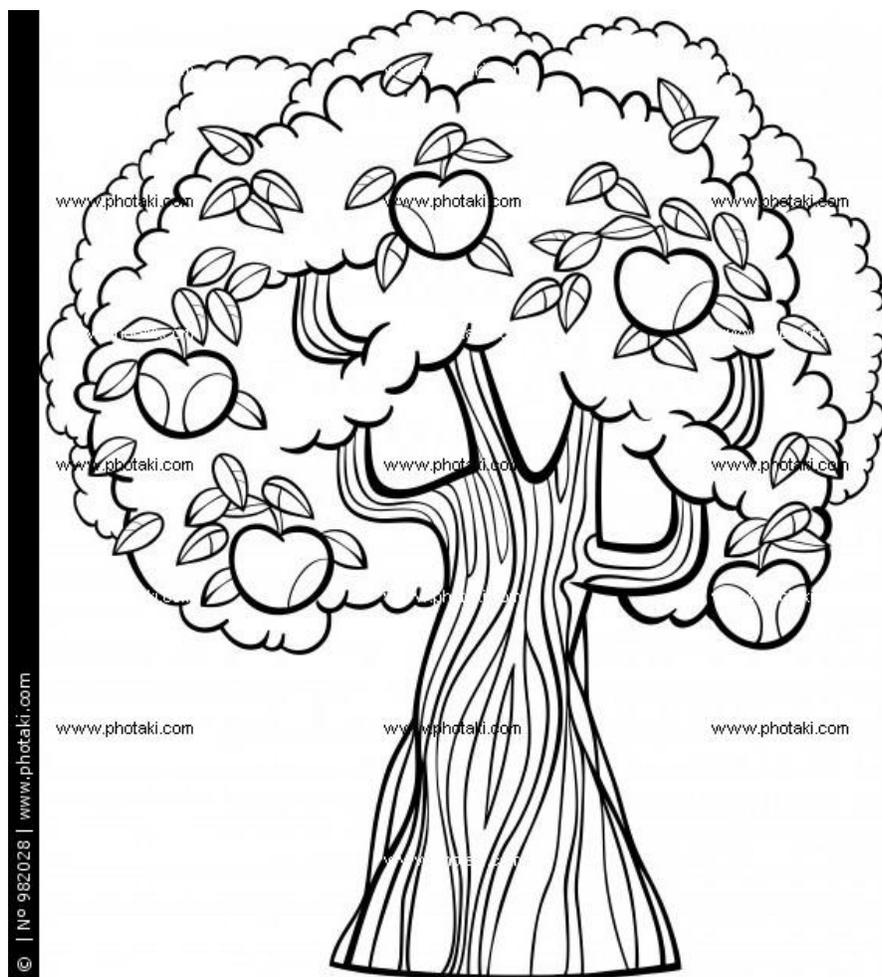
Anexo N° 4. Portadas: Cuentos de Keiko Kasza



Anexo N° 5. Fichas: Portadas.



Anexo N° 6. Friso, (Será elaborado manualmente)

Anexo N° 7. Actividad: Alcanza la fruta

Se pega un árbol grande en el tablero lleno de manzanas en cartulina roja detrás de las cuales habrá una serie de preguntas que los estudiantes deberán responder para este juego estarán repartidos por grupos y saldrán por turnos a alcanzar la manzana se les lee la pregunta y el grupo con mayor número de respuestas buenas ganara puntos.

Anexo N° 8. Canción del juego: Un animal muy particular.

En la selva me encontré

Un animal particular.

Que tenía una manita así

Y la otra manita asa

Y hacía cli cli cli

Y hacía cla cla cla

En la selva me encontré

Un animal particular

Que tenía una manita así

Y la otra manita asa.

Que tenía un piececito así

Y la otro piececito asa

Y hacía cli cli cli

Y hacía cla cla cla

En la selva me encontré

Un animal particular

Que tenía una manita así

Y la otra manita asa.

Un piececito así
Y la otro piececito asa
Que tenía el culito fuera
Y hacía cli cli cli
Y hacía cla cla cla

(bis)

Anexo N° 9. Carteles con palabras de las características físicas y psicológicas (elaborados manualmente)

INSTRUCCIÓN: Describe las características físicas y la forma de ser de los personajes que aparecen en la historia de Choco

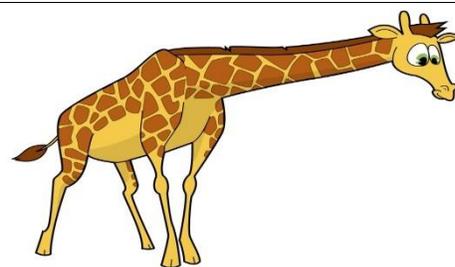
- **Características físicas:**

- **Forma de ser:**



- **Características físicas:**

- **Forma de ser:**



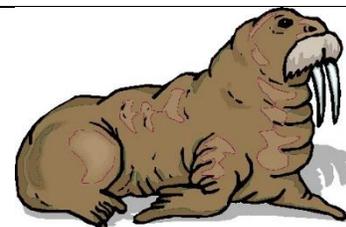
- **Características físicas:**

- **Forma de ser:**



- **Características físicas:**

- **Forma de ser:**



- **Características físicas:**

- **Forma de ser:**



Anexo N° 11. Ficha de trabajo: Estados de ánimo

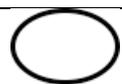
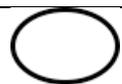
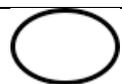
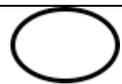
INSTRUCCIÓN: Observa las imágenes, describe como se sentía Choco en ese momento y por qué. Luego, enuméralas de acuerdo al orden en que sucedieron.



Anexo N° 12. Frisos (Cuento escaneado y pegado en octavos de cartulina)

Anexo N° 13. Ficha de trabajo: Secuencia de acontecimientos.

INSTRUCCIÓN: Observa las imágenes, describe lo que sucedió ese momento y enumera el orden de los acontecimientos.



Anexo N° 14. Texto: Choco encuentra una mamá



INSTRUCCIÓN: Une cada palabra con la imagen correspondiente.



Señora Pingüino



Señora Oso



Autor



Narrador



Choco



Cocodrilo

INSTRUCCIÓN: Une con una línea roja las características que corresponden al narrador de la historia de Choco.

Habla en tercera persona

Cuenta Lo que observa

Hace Parte de la historia

NARRADOR TESTIGO

NO Hace Parte de la historia

No sabe que Piensan los personajes

Anexo N° 16. Ficha de trabajo: Tipo de Narrador

Anexo N° 17. Canción: Tarro de galletas

Canción: ¿Quién robó las galletas del tarro de galletas?

¿Quién robó las galletas del tarro de galletas (BIS)

Juanito robó las galletas del tarro de galletas.

Juanito. ¿Quién yo?

Si, tú!

Juanito: Yo no! ¿Entonces quién? Se continúa con otros nombres compañeros.

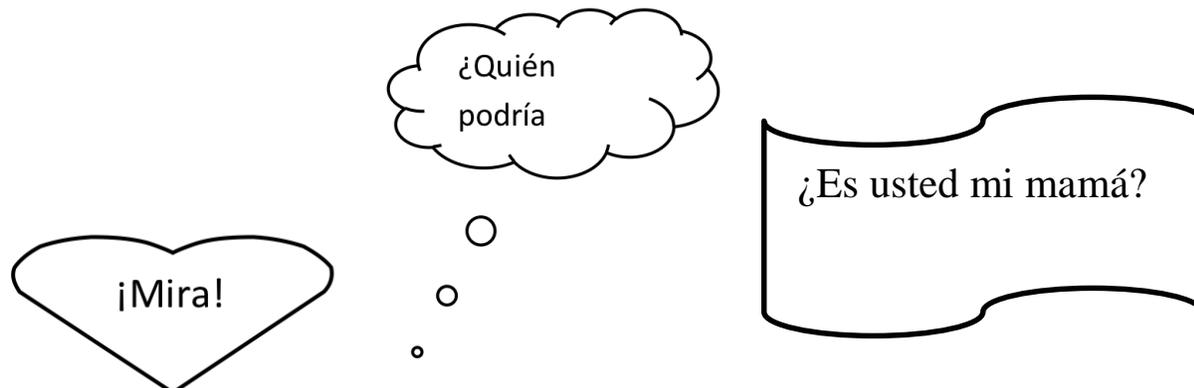
Anexo N° 18. Ficha de trabajo: Marcas textuales

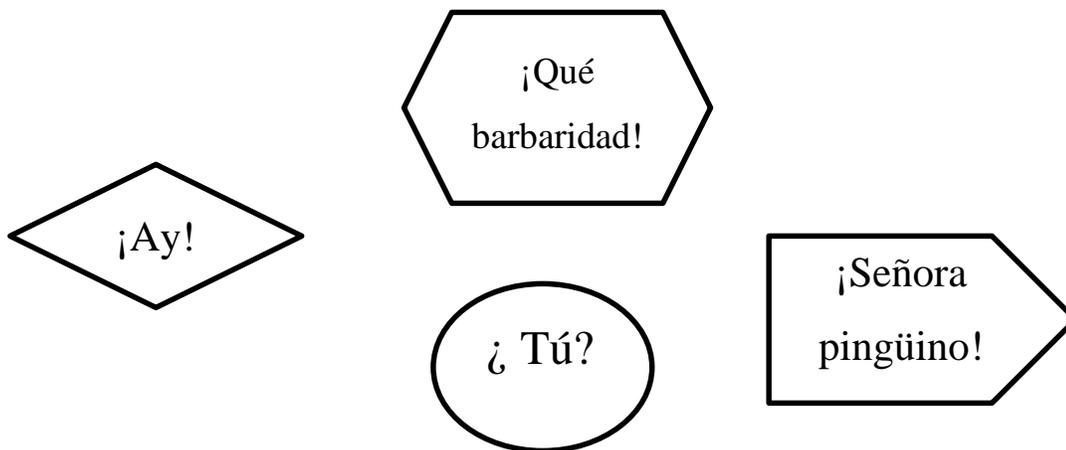
INSTRUCCIÓN: Observa los siguientes signos de puntuación, luego enciérralos en un círculo en el cuento.

CLASIFICACIÓN	SIGNOS
Dos puntos	:
Paréntesis	()
El guión	-
Las comillas	“ ”
Pregunta	¿ ?
Exclamación	¡ !

Anexo N° 19. Ficha de trabajo

INSTRUCCIÓN: Escribir en el tablero las diferencias que se encuentran en cada enunciado:





Anexo N° 20. Ficha de trabajo

Anexo I

Colorea de acuerdo a la indicación de la profesora:
¡ ! “ ”

Fecha:

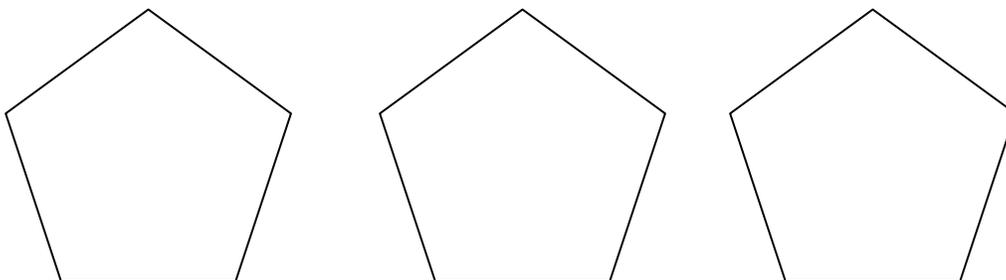
Nombre:

Escribe cuando habla cada uno de los personajes, teniendo en cuenta al narrador.

Enunciado

--	--	--

¿Quién lo dice?



Anexo 2: Pre-test

Datos personales:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Fecha: _____

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

¡Éxitos!

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica el autor del texto

1. ¿Quién escribió el cuento?

- a. La profesora
- b. Keiko Kasza
- c. Rafael Pombo

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica a quien va dirigido

2. ¿Para quién está escrito el cuento?

- a. Para la profesora
- b. Para los papás
- c. Para los niños y las niñas

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica el propósito de la historia.

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

- a. Enseñarnos que todos debemos compartir
- b. Hacernos reflexionar sobre la importancia de tener amigos
- c. Hacernos entender que la familia puede estar conformada por personas totalmente diferentes.

Contexto comunicativo

Indicador: Reconoce el contexto situacional: por qué el texto llega para ser leído.

12. ¿Por qué llega el texto al aula?

- a. Para aprender sobre la amistad
- b. Para aprender sobre los animales
- c. Porque es una manera divertida y amena de aprender a leer y a comprender

Plano de la historia

Indicador: Reconoce los personajes centrales de la historia

3. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

- a. Choco y mamá Osa
- b. Choco y la señora Jirafa
- c. La señora pingüino y la señora morsa

Plano de la historia

Indicador: Reconoce las características psicológicas de los personajes.

4. A partir de lo que sucede en la historia, podemos decir que la señora Oso era:

- a. Una mamá irresponsable

- b. Una mamá de muy buen corazón
- c. Una mamá poco afectuosa

Plano de la historia

Indicador: Identifica las intencionalidades de los personajes.

5. ¿Por qué Choco quería encontrar una mamá?

- a. Porque la mamá no lo quiere
- b. Porque Choco se siente solo sin una mamá
- c. Porque todos sus amigos tienen una mamá.

Plano de la historia

Indicador: Identifica las emociones de los personajes.

7. ¿Cómo se sentía Choco antes de conocer a la señora Oso ?

- a. Muy enojado
- b. Muy feliz.
- c. Muy triste

Plano de la narración

Indicador: Identifica la voz del narrador y su función a través de las marcas textuales.

13. El narrador en una parte de la historia dice lo siguiente: “Choco se sintió muy feliz de que su mamá fuera tal y como era”, ¿Qué era lo que el narrador quería lograr al decir esto?:

- a. Contarnos cómo era la mamá de Choco
- b. Contarnos como se sentía Choco

c. Contarnos cómo inicia la historia

Plano de la narración

Indicador: Identifica dónde hablan los personajes en el cuento.

14. Quien dice la frase: ---mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que no me molestes.. ¿es?:

- a. El narrador
- b. La morsa
- c. Choco

Plano del relato

Indicador: Identifica el inicio de la historia

8. ¿Cómo inicia la historia?:

- a. Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas
- b. Choco iba por el bosque cuando de repente encontró a la señora Oso
- c. Había una vez un pájaro que quería tener una osa como mamá

Plano de la historia y del relato

Indicador: Identifica el conflicto de la historia

9. ¿Por qué Choco al inicio de la historia no lograba encontrar una mamá?

- a. Porque buscaba una mamá que fuera como el
- b. Porque los animales con los que se encontró no lo querían
- c. Porque fue grosero con los animales con los que se encontró

Plano del relato

Indicador: Identifica el cierre

10. ¿Cómo termina la historia?

- a. Choco no pudo encontrar una mamá
- b. Los hijos de la señora Oso rechazaron a Choco
- c. Choco se sintió muy feliz de encontrar una mamá

Anexo 3: Cuento “CHOCO ENCUENTRA UNA MAMÁ”

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir una 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 jirafa—pero yo no tengo alas como tú.

Choco se encontró después con la señora Pingüino. —Señora Pingüino—dijo. —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 luego 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 podría ser su mamá. No había ningún parecido entre él y la señora Oso.

Choco se sintió tan triste que comenzó 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. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso.

Y lo abrazó con mucha fuerza. —Sí, estoy seguro de que ella también me besaría. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso. Y alzándolo le dio un beso muy largo. —Sí. Y estoy seguro de que me cantaría una canción y me alegraría el día. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso. Entonces cantaron y bailaron. Después de descansar un rato la señora Oso le dijo a Choco: —Choco, tal vez yo podría ser tu mamá. — ¿Tú? —preguntó Choco—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.

Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos. —Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre. El olor agradable del pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso.

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

ANEXO 4: Pos-tet

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación, Cohorte MEN I

Datos personales:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Fecha: _____

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

¡Éxitos!

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica el autor del texto

1. ¿Quién escribió el cuento?

- a. La profesora.
- b. Keiko Kasza.
- c. Rafael Pombo.

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica a quien va dirigido

2. ¿Para quién está escrito el cuento?

- a. Para la profesora.
- b. Para los papás.
- c. Para los niños y las niñas.

Contexto comunicativo

Indicador: Identifica el propósito de la historia.

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

- a. Hacernos reflexionar sobre la importancia de salir a pasear con los abuelos.

- b. Que los estudiantes se den cuenta que es importante no tener miedo.
- c. Que los niños (as) se den cuenta de lo importante que es tener en cuenta los consejos de los abuelos.

Contexto comunicativo

Indicador: Reconoce el contexto situacional: por qué el texto llega para ser leído.

4. ¿Por qué llega el texto al aula?

- a. Porque es una manera divertida y amena de aprender a comprender lo que se lee.
- b. Para aprender sobre el respeto a los adultos.
- c. Porque a la profesora le gustan los sapos.

Plano de la historia

Indicador: Reconoce los personajes centrales de la historia.

5. ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

- a. La tortuga y la culebra.
- b. El monstruo y la culebra.
- c. El abuelo sapo y sapito.

Plano de la historia

Indicador: Reconoce las características psicológicas de los personajes.

6. A partir de lo que sucede en la historia, podemos decir que el abuelo sapo era:

- a. Un sapo muy valiente y sabio.
- b. Un sapo miedoso.

c. Un sapo poco inteligente.

Plano de la historia

Indicador: Identifica las intencionalidades de los personajes.

7. ¿Por qué el abuelo sapo y sapito se abrazaron al final de la historia?

a. Porque sapito y el abuelo sapo se querían mucho.

b. Porque sapito era muy tierno.

c. Porque sapito logró salvar al abuelo sapo.

Plano de la historia

Indicador: Identifica los estados emocionales de los personajes.

8. ¿Cómo se sentía sapito cuando vio que el monstruo se iba a comer al abuelo sapo?

a. Muy asustado.

b. Muy tranquilo

c. Muy triste.

Plano de la historia

Indicador: Identifica el tiempo de la historia.

9. ¿Cuánto dura la historia de sapito y el abuelo sapo?

a. Una semana

b. Varios días.

c. Un día.

Plano del relato

Indicador: Reconoce las fuerzas de transformación de la historia (Conflicto).

10. ¿Qué situación ayudó a sapito a cambiar de ser un sapito temeroso a convertirse en un sapito valiente?

- a. El encuentro con la culebra, el monstruo, la tortuga y las acciones de su abuelo.
- b. El salvar al abuelo sapo del monstruo.
- c. El encuentro con el monstruo.

Plano del relato

Indicador: Reconoce el estado inicial de la historia.

11. ¿Cómo inicia la historia?

- a. Un día Abuelo sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque.
- b. Érase una vez un sapito que quería dar un paseo.
- c. Había una vez un Abuelo sapo que quería pasear con su nieto.

Plano del relato

Indicador: Reconoce el estado final de la historia.

12. ¿Cómo termina la historia?

- a. Cuando el abuelo sapo le dice el tercer secreto al sapito.

- b. Cuando el monstruo salió corriendo.
- c. Cuando el monstruo se miró las patas y empezó a gritar.

Plano del relato

Indicador: Identifica el modo en el que el narrador cuenta la historia

13. ¿Cómo empieza el narrador a contar la historia del Abuelo sapo y Sapito?

- a. Contándonos como empezó Sapito a defenderse de sus enemigos.
- b. Contándonos las preocupaciones del Abuelo Sapo.
- c. Contándonos los secretos del abuelo sapo para que sapito fuera valiente.

Plano de la narración

Indicador: Identifica la voz del narrador en la historia.

14. Quien cuenta la historia es:

- a. El Abuelo sapo.
- b. Sapito.
- c. Un narrador que no es un personaje de la historia.

Plano de la narración

Indicador: Reconoce en el texto cuando hablan los personajes.

15. Quien dice la frase: “No es muy amable de tu parte andar por ahí envenenando monstruos”

es:

- a. El narrador.
- b. Sapito.

c. El Abuelo sapo.

Plano de la narración

Indicador: Identifica la voz del narrador y sus funciones a través de las marcas textuales.

16- Al comienzo de la historia dice lo siguiente: “Un día abuelo sapo y sapito salieron a caminar por el bosque”. Quien está diciendo esto quiere:

- a. Describir que estaban haciendo los personajes, al inicio de la historia.
- b. Explicar cuál era el problema que tenían el abuelo sapo y sapito.
- c. Describir cómo eran los personajes.

Plano de la narración

Indicador: Identifica el tiempo de la narración.

17. En el cuento “Los secretos del Abuelo sapo”, el narrador está contando acciones de los personajes, que:

- a. Ya pasaron.
- b. Están pasando
- c. Van a pasar.

ANEXO 5: CUENTO “LOS SECRETOS DEL ABUELO SAPO”

Un día Abuelo Sapo y Sapito

salieron a caminar por el bosque

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

- ¿Cómo nos podemos proteger, Abuelo? – preguntó Sapito.

- Bueno – declaró Abuelo - voy a compartir mis secretos contigo. Mi primer secreto es ser valiente. Debes ser valiente al enfrentarte con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una culebra.

-Hola, sapos – siseó la culebra-.

¡Me los voy a comer de almuerzo!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.

Pero ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!

-¡Cómeme si puedes! –gritó

ferozmente Abuelo -. Quizá yo soy mucho

más grande de lo que tú puedas tragar.

Abuelo tomó aire y se hizo cada vez más

y más grande.

-Pues...tal vez otro día – murmuró la

culebra y se fue lentamente

Sapito saltó de los arbustos.

- ¡Oh, Abuelo! – gritó -. ¡Fuiste tan

valiente! ¡Estuviste maravilloso!

Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.

-Gracias - le dijo -. Pero algunos

enemigos son demasiado grandes como para

espantarlos. Mi segundo secreto es ser

astuto. Debes ser astuto al enfrentarte con

un enemigo peligroso.

**En ese preciso momento apareció una gran
tortuga voraz.**

**-Hola, sapos- chasqueó la tortuga-
¡Me los voy a comer de un bocado! ¡Chas, chas!
Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.
Pero, ¿Abuelo estaba asustado?**

Sapito saltó de los arbustos.
- ¡Oh, Abuelo! –gritó-. ¡Fuiste tan
astuto! ¡Estuviste maravilloso!
Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría.
-Gracias –le dijo-. Ahora, el tercer
y último secreto.
Pero antes de que pudiera decir otra
palabra...

Sapito estaba escondido entre
los arbustos temblando de miedo.
Pero recordó los secretos de su
abuelo:

¡Ser valiente y astuto!

¡Ser valiente y astuto!

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

¡! ¡Estaba asustado!

Nunca en su vida había visto
una criatura más espantosa.

Intentó escapar, pero el
monstruo lo atrapó.

Sapito salió de los arbustos
con gran valentía.

-¡Abuelo! –gritó-. ¡Deja
ir al monstruo!

- ¿Qué? –dijo el monstruo.

-¿Qué? –gritó Abuelo

Abuelo –dijo Sapito-,
no es muy amable de tu parte
andar por ahí envenenando
monstruos. Tu veneno ya le

está subiendo por las patas.

Pronto tendrá manchas por toda

la cola y luego morirá.

¿No te da vergüenza, Abuelo?

El monstruo se miró las patas.

-¡Socorro! ¡Socorro!

¡Estos sapos malvados me

están envenenando!

El monstruo corrió tan rápido como pudo.

Abuelo y Sapito se abrazaron.

-¡Huy! –suspiró Abuelo-. Estuve

cerca.

-Sí- dijo Sapito.

-Bueno- dijo finalmente Abuelo-,

pero aún no has escuchado mi tercer secreto.

-¿Cuál es? –preguntó Sapito.

-Mi tercer secreto es éste –declaró

**Abuelo-: En caso de emergencia, estar
seguro de tener un amigo con quien contar.**

Sapito, fuiste tan valiente. Fuiste tan astuto.

¡Estuviste maravilloso!

Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.

ANEXO 6: ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad
Tecnológica
de Pereira

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, en estudiantes de los grados primero y segundo de la institución educativa Santa Sofía de Dosquebradas” adelantada en el marco de la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora, de estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria de la institución educativa Santa Sofía en Dosquebradas.

Justificación de la Investigación: Las prácticas de enseñanza enmarcadas en el modelo tradicional, los cambios en la educación, la apatía de algunos estudiantes y los bajos resultados en las pruebas nacionales SABER en el área de Lenguaje, reflejan algunas de las principales

inconsistencias en el campo educativo; a su vez, las investigaciones en materia de Educación evidencian la necesidad formar docentes capaces de garantizar prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. Por lo anterior, se hace necesario implementar nuevas estrategias en torno al área del Lenguaje (comprensión lectora), con el fin de potencializar habilidades comunicativas en los estudiantes de básica primaria.

Procedimientos: Para la recolección de información las docentes investigadoras utilizarán tanto en el pre-test como en el pos-test, un cuestionario de selección múltiple, con las mismas preguntas, para los grados primero y segundo. A su vez recurrirán a la observación participante mediante registros en diarios de campo; después se implementará la secuencia didáctica, para finalmente analizar los resultados obtenidos en términos de comprensión lectora por parte de los estudiantes de 1° y 2° de la institución educativa Santa Sofía de Dosquebradas.

Beneficios: La información obtenida permitirá conocer los avances alcanzados con la implementación de la secuencia didáctica en cuanto al lenguaje y comprensión lectora, para así emprender un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas que posibilite el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo, donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables, biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Mercedes Tabares al celular 3147848764 y Luz Mery Velásquez Hinestroza Celular 3122374573. Investigadoras.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Dosquebradas los _____ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre del Padre o Madre de Familia

Firma del Padre o Madre de

Familia

Cédula:

Cédula:

ANEXO 7: DIARIOS DE CAMPO.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN TEXTUAL

DIARIO DE CAMPO 2016

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FALCULTAD DE EDUCACIÓN

OBSERVACIONES DEL PRETEST:

Fecha:

Hora: 7:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Aplicación del Pretest a estudiantes del grado 2^a.

Llegué al salón con muchas expectativas con respecto a la aplicación del Pretest y a cómo me iría aplicándolo; me sorprendió al ver a mis estudiantes interesados y motivados para escuchar el cuento, lo mismo para resolver las actividades propuestas en el taller; estaban atentos participativos, hasta el punto de presentarse discusión en las respuestas de algunas preguntas como: ¿Cuál es la intención de la autora al escribir el cuento? ¿Por qué llega el texto al aula? Y sus posibles respuestas.

Luego, al finalizar la actividad, varios estudiantes me preguntaron y sugirieron que cuándo iba a volver a trabajar con esa clase de cuentos y talleres, lo anterior me motivó a buscar otros cuentos que les pudiera interesar y así llevarlos a que adquieran más hábitos de lectura y puedan mejorar su nivel de comprensión lectora.

Fecha: julio 5 de 2016

Hora: 8:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Contrato didáctico grado 2^a.

Esta actividad la inicié por medio de un dialogo con mis estudiantes acerca de las normas que tenían en sus casas; luego, las que deben cumplir en la escuela. Posteriormente, se les entregó una fotocopia del árbol genealógico para que escribieran en ella cómo estaba conformada su familia; hubo una niña que no sabía cómo se llamaba el abuelo, pues había fallecido hacía tiempo y su padre nunca le mencionó acerca de él. Me llamó la atención otra niña que dibujó a su papá y mamá representándolos con caras felices, sin cuerpos; otra niña no sabía cómo se llamaban los abuelos por parte de la mamá porque también habían fallecido y su mamá nunca le habló acerca de ellos. Con esta actividad, pude darme cuenta que la mayoría de mis estudiantes viven con ambos padres.

Me gustó mucho la actividad de las normas porque se construyeron unas nuevas para la buena convivencia en la escuela, con la participación de todo el grupo y desde entonces el clima escolar ha mejorado en disciplina, en seguimiento de instrucciones, en las relaciones con sus pares y en rendimiento académico.

Fecha: julio 6 de 2016

Hora: 8:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Contexto comunicativo.

Al aplicar esta actividad, fue curioso porque cuando se mencionó el nombre del autor, todos decían que se trataba de un hombre; surgió una pregunta de varios estudiantes quienes tenían inquietud sobre la frase escrita por el autor que decía “Buenas noches”. Decían que seguro había

escrito el cuento para hacer dormir a los niños y que si Ella escribía por las noches. También noté que al comienzo tuvieron dificultad para entender qué es una portada y al final cuando entendieron, todos querían elaborar una; se procedió a realizar esa actividad dando como resultados unas portadas muy bonitas e interesantes y a la vez que se sentían como autores; también las llevaron a mostrar a sus familias y algunos comentaron que tuvieron explicarles que era una portada.

Después, de elaborar sus portadas, tuvieron grandes dificultades para salir a exponerlas; unos por timidez y otros por inseguridad.

Fecha: julio 7 de 2016

Hora: 8:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Contexto comunicativo.

Para empezar esta actividad, se les indagó sobre si recordaban el nombre de la autora “Keiko Kasza” que si era hombre o mujer y que si alguno de sus compañeros tenía nombre extraño y difícil de pronunciar y respondieron que sí: Joselyn, porque parecía que fuera nombre de hombre más que de una mujer.

Posteriormente, se les entregó la biografía de la autora para conocer todo sobre la vida de la autora.

por último, se les explicó qué es un mapa mental y debieron realizar uno con los datos de la biografía de la autora, cumpliéndose el objetivo y los expusieron en un mural.

Fecha: julio 8 de 2016

Hora: 8:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Contexto comunicativo.

Antes de aplicar esta actividad, se les preguntó a los estudiantes que, si habían oído hablar de esta escritora, solo dos dijeron que ya habían leído “Choco encuentra una mamá” y los demás dijeron que no, que habían leído cuentos de los hermanos Grimm.

Luego, se les entregó una hoja para que dibujaran el animal que más les gustara, que le pusieran un nombre y que se imaginaran que la autora escribiera un cuento basado en ese personaje. Por último, se hizo exposición de sus trabajos, notándose gran imaginación y creatividad en ellos.

Después, hicieron grupos de cuatro estudiantes cada uno para elaborar un friso con las actividades realizadas hasta ahora.

Fecha: julio 12 de 2016

Hora: 8:00 AM

Lugar: Institución Educativa Santa Sofía sede La Aurora

Actividad: Contexto comunicativo (Choco encuentra una mamá)

Después de la motivación al empezar la clase, se realizó la lectura del cuento “Choco encuentra una mamá”, luego, se pegaron las imágenes en el tablero para realizar una descripción. Después se le entregó una copia del cuento a cada estudiante para realizar lectura silenciosa del mismo.

Noté que se les dificultó mucho la lectura, tuve muchas veces que reeler. Luego, realicé un sondeo para saber si tenían nociones sobre que son características físicas y comportamentales,

			hizo durante la clase	emociones que surgen y genera la clase	emociones acerca de mi propia practica de enseñanza	surgen durante el desarrollo de la clase	emociones acerca del aprendizaje o comportamientos de los estudiantes	resolver situaciones inesperadas durante la clase
momentos	sesiones	clases	descripción	auto percepción	autorreflexión	cuestionamiento	Percepción sobre los estudiantes	desafíos
Pre-test		1	Al ingreso los estudiantes se encuentran con un árbol	Tenía muchos nervios de pensar como me saldrían las cosas, si me saldrán	. Al terminar los cuestionarios y ver las equivocaciones en las		me preocupaban los niños que aún no manejan la lectura y escritura,	tuve que decirles que más adelante lo volvería a hacer y lo tendríamos

		<p>grande pegado en el salón, lo cual hice intencion al para que se inquietara n y se preguntar an el ¿Por qué? De ese árbol, y justo así fue. . En fin inicie como siempre orando y cantando, luego los</p>	<p>bien, o que pasara Ingrese al aula con mucha preocupac ión, ya que sentí que muchos no iban a comprend er las preguntas al momento de realizar las preguntas del pre- test</p>	<p>respuesta s sentí que tal vez nunca he leído un cuento y analizado como debe ser.</p>		<p>s mucho en el aula lo que los tranquiliz o,</p>
--	--	--	---	--	--	--

			<p>invite a escuchar la lectura del cuento y estuviero n muy atentos luego les dije les voy a realizar preguntas respecto al cuento y que los gravaría,</p>				
análisis	<p>En esta fase terminada pude darme cuenta que predomina en mi la autopercepción ya que tenía muchas expectativas y temores frente al inicio de este proyecto.</p>						

preparación	1	1	Saludamos y lleve unas manzanas realizadas en cartulina les realice la explicación de lo que es un árbol genealógico	tenía muchas expectativas preocupada para que todo saliera bien También a mí me impresionaron algunas historias, se notaban muy felices al dar cuenta de sus familias,	Sentí que tal vez no los conozco bien a todos en particular. Los sentía cada vez más interesados. Se notaba en algunos, inmadurez en sus respuestas y la dificultad	Quede un poco interesada por saber más acerca de esto y hablar con estos niños ya que de alguna sabía pero de otros ignoraba.	se notaban estaban muy inquietos y con buena disposición. Este día todos participaron felices. Me preocupo mucho cinco estudiante s que aún no comprenden las instruccio
-------------	---	---	--	--	---	---	--

				los demás desespera dos porque los escuchara n Me gusto ver como se colaborab an entre ellos, para pegarlo notaba que eran más autónomo s en sus decisiones . Desde entonces se nota más	para analizar.		nes	
--	--	--	--	--	-------------------	--	-----	--

				compañerismo y mejor clima de trabajo en el aula				
SINTESIS	En esta etapa me di cuenta que los estudiantes saben muchas cosas que no imaginamos y que se necesitan nuevas estrategias para aprovechar todo esto que ellos poseen.							
desarrollo	2	1	Oramos cantamos y se dialogo acerca de lo que hicimos el dia anterior. Al preguntar por la	.	Me complacía notar que valía la pena porque cada vez uno más respondía bien.	Me preocupaba, que algunos aun no respondieran como era. Su actitud me llamo la atención		Hice un alto retome y realice ejemplos sobre el tema. Pare un poco y di más explicación.

			palabra buenas noches en la caratula dicen, Es que duerman bien, que la pasen bien, qué estén tranquilos .			ya que no esperaba esto. Notaba una actitud crítica entre los participan tes líderes.		
--	--	--	---	--	--	---	--	--

	3	1	<p>Se hizo retroalimentación de la clase anterior con preguntas de keiko kasza se dividieron en grupo se les entregó portadas de otros cuentos de keiko kasza para que las</p>	<p>Tenía preocupación por el tema de mapa mental algo nuevo para ellos</p>		<p>Respondían adecuadamente entendieron muy bien el ejercicio y se hizo amena la clase. Pero les gustó mucho el ejercicio y se hizo amena la clase. Note que la creatividad en la</p>	<p>Por la cual me traje otros ejemplos con el fin de retroalimentar si fuese necesario.</p>
--	---	---	--	--	--	---	---

			analizaran				realizació n de objetos llamativos para la secuencia les produce mas interés.	
síntesi s	En esta fase pude notar cambios de actitudes lo cual genera actitudes positivas para el trabajo que vengo realizando							
	4	1	. Razón por la cual me traje otros ejemplos con el fin de retroalime	fue gran fluidez de ideas, , se esforzaron por participar Tenía preocupac		esto me cuestiono y pensé que estos estudiante s necesitan un trabajo	era muy notorio Los deseos de no repetir lo que decían los otros unos	pero la colaborac ión de los monitores en el grupo es de gran ayuda

			<p>ntar si fuese necesario. Además de un mapamun di grande porque me imagine que nunca habían visto uno.</p>	<p>ión por el tema de mapa mental algo nuevo para ellos me llamo la atención era que algunos temerosos perdían el miedo y no querían quedarse atrás de sus compañer os</p>		<p>más personaliz ado con ellos y realizarles un seguimien to continuo</p>	<p>les decían eso ya lo dijeron y aportaban algo diferente. Se nota más su interés y madurez en las actividade s, es decir fue una actividad que invito a la creativida d Algunos sin temor a equivocars</p>	<p>para la motivació n</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------

							e en sus respuestas simpleme nte era importante para ellos lo que decían.	
SINT ESIS	En esta parte de la secuencia pude darme cuenta que falta mucho trabajo por realizar con los estudiantes ya que se nota inmadurez y temor para participar en muchos, considero que el trabajo creativo y la elaboración de material llamativo me ha sido de gran utilidad. En cada sesión me cuestiono durante la clase y me van surgiendo ideas para retroalimentar lo cual me sirve enormemente en mi trabajo.							
			descripci ón	Autoperc pción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la clase)	Cuestion amiento (interrog antes durante la clase)	Percepció n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes	Desafíos (retos)

							acerca de los est)	
		1	Se realiza	comprenderon y	es decir fue una	Eso me dio		la
			entrada	daban	actividad	satisfacción	Cantaron con mucha	colaboración de los
		2	con la	respuestas	que	n pensé	euforia	monitores
		3	canción	acordes a	invito a	que se		en el
		4	buenos	las	la	imaginaba		grupo es
			días	preguntas	creatividad	n que algo		de gran
			amiguitos		ad y el	bueno		ayuda
			como		análisis	trabajaría		para la
			están		de lo que	mos hoy.		motivación
			Luego se		hacían			n
			realizaron					
			grupos y					
			se les					
			entregó					
			portadas					
			de					
			diferentes					
			cuentos					
			de keiko					
			kasza					

			para que los observaran y analizaran e hicieran comparaciones solo dos grupos lo realizaron por escrito					
síntesis	En esta parte me sentía aun insegura razón por la cual recurrí a monitores para mayor apoyo en los trabajos en grupo							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes antes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoración)	Desafíos (retos)

							nes acerca de los est)	
	Sesi ón 5	1 2 3 4	Se inicia el plano de la historia realizand o recuerdo de lo visto anteriorm ente acerca de la familia, su importanc ia, la autora del cuento, las caratulas.	Me sentí muy bien en esta evaluación fue muy participati va, note un poco mas de progreso				

			Se entona la canción buenos días amiguitos como están, Se realizan las preguntas acerca de los personaje s, ¿Qué hacen en la historia, porque lo harán? se dividieron en grupos y en					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

			fotocopia s respondie ron finalment e socializar on y de una bolsa sacaban un propósito o una acción y debían colocarla donde correspon día con ayuda dela docente					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

síntesis	En esta parte se vio un poco de dificultad y debí hacer mucha retroalimentación para poder que comprendieran mejor							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes antes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoraciones acerca de los est)	Desafíos (retos)
	Sesión 6	1 2 3 4			este fueron muy asertivos en responder acerca de su tristeza, animo, alegría,		de trabajo fue muy colaborativo donde se observó la participación de los participantes de cada equipo.	

					decepción, angustia y finalmente felicidad.			
síntesis	En esta sesión me sentí mejor ya que pude observar cambios de actitudes en la mayoría de los estudiantes y sus deseos de participar activamente							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes antes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoraciones acerca de los estudiantes)	Desafíos (retos)
	Sesión 7	1 2	Se realizan preguntas			hay unos cuantos que aun se	fue muy colaborativo donde	, razón por la cual tuve

		3	de anticipación			confunden en sus respuestas	se observó la participación de los participantes de cada equipo.	que realizar ejemplos con ellos mismos para que comprendieran
		4	previamente en el tablero aparecen imágenes del cuento con expresiones del personaje principal, al realizar preguntas			o muestran inseguridad		
síntesis	En esta ocasión me convenzo mas que la realización del trabajo debe tener mucha creatividad para que se haga mas interesante para este grado en que se encuentran.							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la	Cuestionamiento (interrogantes	Percepción sobre los estudiantes	Desafíos (retos)

					clase)	durante la clase)	es (juicios y valoracio nes acerca de los est)	
	Sesi ón 8	1 2 3 4			General mente se escucha la discusión por querer ser el líder en cada grupo, y el esfuerzo de quienes son líderes		Observand o allí sentimient os encontrad os, otro estudiante que generalme nte no trabaja en el aula dijo que a el lo tiene la abuela desde	

					<p>por organizar bien su trabajo, para quedar bien y el deseo de exponerl o ante los demás.</p>		<p>pequeño porque la mama vive en España y el papa en eeuu pero que su abuela es como la señora osa con el.</p>	
síntesis	En esta parte pude sentir la importancia de alimentar la curiosidad, la iniciativa, la capacidad crítica y de dialogo en los estudiantes.							
			descripci ón	Autoperc epción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la clase)	Cuestion amiento (interrog antes durante la clase)	Percepció n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes	Desafíos (retos)

							acerca de los est)	
	Sesión 9	1	Se recuerda		Les agrada		A lo cual presta	como hay unos seis
		2	el contrato		donde se realizan		atención y se calma	niños que no se las
		3	didáctico porque un		cambios de la voz.		en forma respetuosa	realizaron , las lleve
		4	estudiante molesta y otro le llama la atención y le dice que está incumpliendo el acuerdo, La lectura se empezó en voz alta pero		Algunos estudiantes pedían que si ayudaban a leer, es decir, había mucho interés en la clase.		. Un estudiante con dificultades quiso colorear el cuento a su manera y lo rayo totalmente a lo que los amigos le llamaron	y las preste porque también querían ´participar

		<p>este día hubo muchas interrupci ones de tocar en la puerta y se perdía el hilo de lo que se estaba haciendo y se volvió a iniciar, algunos ojeaban otras partes, algunos que leen muy bien</p>			<p>la atención. Es decir consideran muy importante el realizar bien su trabajo. pero entre ellos mismos no se entendían y hubo que decir quien quiere hacer de narrador, de choco,</p>	
--	--	---	--	--	--	--

			se adelantab an y lo hacían en voz alta entonces se recurrió a volver a iniciar la lectura en voz alta advirtiénd oles en que página estábamo s y dando espera que todos estuviéra mos de acuerdo.					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

síntesis	Fui muy descriptiva ya que a causa de las interrupciones hubo un poco de distracción pero ellos mismos se quejaban de la situación lo cual me llamo la atención.							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoraciones acerca de los est)	Desafíos (retos)
Sesión 10	1	2			Algunos se confunden entre narrador y autor, dicen que choco lo narra la profesora		se nota que no hay temor ya a escribir y a equivocarse para tres niños que aún no	

				<p>y el autor es choco, otros dicen que choco narra y escribe la historia, unos 10 reconoce n que es un narrador y sus caracterís ticas, la mayoría si saben que es un autor, y lo reconoce n</p>	<p>están alfabetiza dos, los que se equivocan en algunas palabras, no temen, otros se interesan mas y preguntan a sus compañer os, otros se comparan entre ellos.es decir hay más seguridad y</p>	
--	--	--	--	---	---	--

					Realizaro n las escena que más les gusto observan do el libro y luego salían a explicarl a a sus compañe ros, lo que hizo la clase más amena y divertida		compromi so en el trabajo cada día. ellos mismos se impactaba n de lo que veían, unos se reían, otros criticaban, pero se sentían importante s	
síntesi s	Fui muy analítica en esta parte note la importancia de no dirigir tanto ni de conducir, sino que ellos mismos por su propia cuenta descubran de lo que son capaz, eso los hace sentir importantes							
			descripci	Autoperc	Autorref	Cuestion	Percepció	Desafíos

			ón	epción (sentimie ntos)	lexión (juicios de la clase)	amiento (interrog antes durante la clase)	n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes acerca de los est)	(retos)
	Sesi ón 11	1 2 3 4	Reunidos en parejas seguían lectura del cuento y colorearo n con color rojo donde habla el autor azul para choco,				Fue un trabajo muy colaborati vo que les llamo mucho la atención. Se iban realizando preguntas y a algunos se les	Se tuvo que repetir más la explicació n para que con ayuda de los líderes la pudieran desarrolla r.

		<p>café para la osa, amarillo para la jirafa, verde para la morsa y naranja para la pingüino entre las parejas había niños que se quedaban un poco, entonces se pedia que pidiera ayuda al</p>				<p>dificulto la realizació n de la ficha, otros lo hicieron con mas facilidad, se nota el compañeri smo el deseo del que sabe por apoyar a los demás.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

			<p>líder, así iniciaron y poco a poco algunos se adelantab an pero otros decían que no lo hicieran porque era trabajo entre todos. Inmediata mente paraban, algunos contaban las</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

			palabras en cada texto la cantidad e iban diciendo en voz alta el total.					
síntesis	Fui muy descriptiva ya que fue una de las clases más interesantes, donde ellos mismos pidieron que se hicieran otras como esta, el tiempo paso y no nos dimos cuenta.							
			descripc ión	Autoperc epción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la clase)	Cuestion amiento (interrog antes durante la clase)	Percepció n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes acerca de los est)	Desafíos (retos)
	Sesi	1		Sentí que	me	Se tuvo		al notar

	ón			que para	respondía	que		que el
	12	2		esta clase	así	repetir		tema es
		3		faltaba	misma es	más la		un poco
		4		más	mejor	explicació		más duro
				refuerzo	que se	n para que		decidí
				porque no	demore	con ayuda		colocar
				más de la	un poco	de los		sillas
				mitad del	pero	líderes la		dispuestas
				salón	compren	pudieran		con
				respondía	dan	desarrolla		letreros
				acertadam	Noto que	r.		que decía
				ente e hice	cuando			el tipo de
				un alto	es con			narrador
				para	juego es			y propuse
				realizar	más			que
				más	participat			saliera un
				ejemplos,	iva.			representa
				me				nte de
				satisface				cada
				ver que				grupo y
				cada				se
				actividad				imaginara
				surgen				el cuento

				más líderes,				de choco con este tipo de narrador, se tuvo que repetir varias veces pero hasta que la mayoría lo logro hacer.
síntesis	El tema de reconocer el tipo de narrador fue difícil para ellos, dándome cuenta de la importancia de tener un plan b, esta reflexión me invita la importancia de poder dar soluciones en el aula ya que me asuste un poco al notar las dificultades. Por tanto fue muy retroalimentado este tema y utilizando varios ejemplos.							
			descripci ón	Autoperc epción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la	Cuestion amiento (interrog antes	Percepció n sobre los estudiant	Desafíos (retos)

					clase)	durante la clase)	es (juicios y valoracio nes acerca de los est)	
	Sesi on13	1		me sentí muy bien	Pude darme		se observa en sus	
		2		con El trabajo	cuenta que a muchos		rostros la alegría	
		3		de los lideres es	se les difículto		como preguntán	
		3		muy importan te porque los que leen muy bien apoyan a los demás prestan mucho	ya que era tema nuevo y me propuse tomar como tarea para mi traer más ejercicios para		dose que pasara hoy. Algunos si comentan que haremos, otros dicen donde me siento	

			<p>atención con las palabras claves que se escribían en el tablero algunos se adelanta n y ayudan a decir las palabras. Eligieron con entusias mo la escena que querían represent</p>	<p>trabajar este tema. sentía satisfacció n de ver como se desarrollí an mejor algunos estudiantes , pero también noto dificultad de comprende r en algunos lo cual me hace pensar en otras estrategias</p>	<p>otros responden con sus líderes usted ya sabe. Me limitaba a observarlo s para ver qué decisión tomaban. con el juego de tingo tango les gusta mucho se notan muy animados se ve en sus rostros la alegría.</p>	
--	--	--	---	---	--	--

			<p>ar a sus y más compañe retroalime ros, ntación en algunos los temas querían para que calcar estos del comprenda cuento n. pero otros les decían que no estaba bien los líderes lo cual me agradaba escuchar ya que se notaba la respuesta bilidad con que</p>		<p>Noto que con juego se animan más y se disponen mejor para trabajar.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				asumen cada vez mejor el trabajo				
síntesis	Me sentía muy bien de ver cómo han desarrollado su participación y oralidad, participaban sin temor ni pena a sus compañeros, los demás aplaudían después de las escenas.							
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes antes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoraciones acerca de los est)	Desafíos (retos)
	Sesión 14	1 2 3		y lo que me llama la atención es que muchos que				Iba preparada con el cuento de la vaca en la

		4		<p>temían</p> <p>participar</p> <p>se animan</p> <p>así no</p> <p>estén</p> <p>seguros de</p> <p>que van a</p> <p>decir.</p>				<p>cafetería</p> <p>y otros</p> <p>dos mas</p> <p>como</p> <p>recurso</p> <p>para</p> <p>retroalime</p> <p>ntar ya</p> <p>que sabía</p> <p>que se</p> <p>necesitarí</p> <p>a mas</p> <p>retroalime</p> <p>ntación</p> <p>por las</p> <p>dificultad</p> <p>es de</p> <p>algunos</p> <p>estudiante</p> <p>s para</p> <p>comprend</p> <p>er y</p> <p>seguir</p>
--	--	---	--	--	--	--	--	--

								instrucciones
síntesis								
			descripción	Autopercepción (sentimientos)	Autorreflexión (juicios de la clase)	Cuestionamiento (interrogantes antes durante la clase)	Percepción sobre los estudiantes (juicios y valoraciones acerca de los est)	Desafíos (retos)
	Sesión 15	1 2 3 4		Sentí que otros que pasaron por mis manos van menos informado s que estos.	Al entregar el cuento el árbol mágico se tuvo que realizar lectura			unos pidieron elaborarlos en plastilina y se les dio gusto

				<p> Sentí que ya ellos mismos piden que quieren realizar en clase sin temor a la respuesta y eso me da más ánimo, siento que si hay cambios de actitud. </p>	<p> varias veces para lograr un buen trabajo, me ponía muchas tareas a mí misma mientras los escuchab a ya que note algunos vacíos entre varios estudiant es, me cuestiono </p>			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

					mucho más y quedo con tareas nuevame nte			
síntesis								
			descripci ón	Autoperc epción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la clase)	Cuestion amiento (interrog antes durante la clase)	Percepció n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes acerca de los est)	Desafíos (retos)
	Sesi ón 16	1 2	Se les dio explicació n que con tingo	Note que muchas madres se acercaban	esto les da mucha alegría noto que	me complace ver que los padres		

		3	tango	con los	todo lo	son		
		4	saldrían a	estudiante	que tiene	también		
			explicar	s deseosas	que ver	muy		
			su	de que	con juego	participati		
			personaje	expusieran	es muy	vos con		
			elegido	muy bien	divertido	este tipo		
				traían	para	de trabajo		
				carteleras	ellos, y	y se		
				llamativas	son	involucra		
				y les	animados	n.		
				decían que	por	. Pensaba		
				hablar,	compartir	en la		
				esto me	lo que	importanc		
				alegraba	traen	ia de tener		
				ver ese	ninguno	en cuenta		
				interés	siente	la		
				porque sus	pena de	diversidad		
				hijos	los que	en el aula		
				quedaran	hizo,	Me		
				bien, hubo	expusiero	cuestione		
				tres que	n y todos	a mí		
				faltaron a	muy	misma me		
				la clase	colabora	dije para		

			<p>anterior y las madres me pedían si podían volverlo a traer al día siguiente a lo que no me negaba porque considerab a que estaría acabando con el interés de estos ya que no fue su intención. Pero me complace ver que</p>	<p>dores nada impuesto por mi lo tomo como otra estrategia para trabajos futuros. si note en la represent ación es que con esta secuencia son más elocuente s, más dinámico s, más</p>	<p>sí, esto fue poco para lo que se puede hacer por los estudiante s hay muchas más actividade s que podemos traer es solo querer hacerlo. Me deje muchas tareas pendiente s.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

				los padres son también muy participati vos con este tipo de trabajo y se involucran .	interesad os, más disciplina dos.			
síntesis	En esta sesión fui muy auto reflexiva cada vez que avanzo en la secuencia me cuestiono en cada actividad realizada, al observar las actitudes de los estudiantes							
			descripci ón	Autoperc epción (sentimie ntos)	Autorref lexión (juicios de la clase)	Cuestion amiento (interrog antes durante la clase)	Percepció n sobre los estudiant es (juicios y valoracio nes acerca de	Desafíos (retos)

							los est)	
		4						
síntesi s								

Anexo 8 CARACTERÍSTICAS DEL DIARIO DE CAMPO

CARACTERÍSTICAS DEL DIARIO DE CAMPO								
			Relatar lo que se hizo durante la clase	Sentimiento y emociones que me surgen y genera en la clase	Juicios o valoraciones de acerca de mi propio practica de enseñanza	Interrogantes que me surgen durante el desarrollo de la clase	Valoraciones acerca aprendizaje o comportamiento y actitudes de los estudiantes	
Momentos	Sesiones	Clases	Descripción	Autopercepción	Autorreflexión	Cuestionamiento	Percepción sobre los estudiantes	Desafíos
Preparación	1	1	Se inició la clase con un saludo; después, se les pidió a los estudiantes formar un círculo y se les entrego la carátula del cuento “Choco encuentra una mamá” para que la observaran, miraran cómo estaba conformada, qué letreros	Me gustó mucho la actividad de las normas porque se construyeron unas nuevas para la buena convivencia en la escuela, con la participación de todo el grupo y desde entonces el clima escolar ha mejorado en disciplina, en seguimiento de instrucciones, en las relaciones con sus pares y en	Me llamó la atención otra niña que dibujó a su papá y mamá representándolos con caras felices, sin cuerpos; otra niña no sabía cómo se llamaban los abuelos por parte de la mamá porque también habían fallecido y su mamá nunca le habló acerca de ellos. Con esta actividad, pude	Me pareció importante trabajar de esta forma porque fue muy enriquecedor para mí, porque cuando había leído cuentos para mis estudiantes no lo había hecho de manera muy superficial.	<ul style="list-style-type: none"> - También noté que al comienzo tuvieron dificultad para entender qué es una portada y al final cuando entendieron , todos querían elaborar una. - Al aplicar esta actividad, fue curioso porque cuando se mencionó el 	Esta actividad la inicié por medio de un dialogo con mis estudiantes acerca de las normas que tenían en sus casas; luego, las que deben cumplir en la escuela. Posteriormente, se les entregó una fotocopia del árbol genealógico para que escribieran en ella cómo estaba

			<p>tenía</p> <p>rendimiento académico.</p> <p>Al aplicar esta actividad, fue curioso porque cuando se mencionó el nombre del autor, todos decían que se trataba de un hombre;</p>	<p>darme cuenta que la mayoría de mis estudiantes viven con ambos padres.</p>		<p>nombre del autor, todos decían que se trataba de un hombre.</p>	<p>conformada su familia; hubo una niña que no sabía cómo se llamaba el abuelo, pues había fallecido hacía tiempo y su padre nunca le mencionó acerca de él.</p>
Desarrollo			<p>Se procedió a realizar esa actividad dando como resultados unas portadas muy bonitas e interesantes y a la vez que se sentían como autores; también las llevaron a mostrar a</p>				

			<p>sus familias y algunos comentaron que tuvieron que explicarles que era una portada.</p>				
Cierre				<p>Me sentí satisfecha porque los estudiantes en su gran mayoría aprendieron qué es y cómo hacer una portada; evidenciándose el entusiasmo y esmero en la elaboración de sus trabajos. Sin embargo, a la hora de elaborar sus portadas, tuvieron grandes dificultades para salir a exponerlas; unos por</p>			<p>Me sentí satisfecha porque los estudiantes en su gran mayoría aprendieron qué es y cómo hacer una portada; evidenciándose el entusiasmo y esmero en la elaboración de sus trabajos. Sin embargo, a la hora de elaborar sus portadas, tuvieron grandes dificultades para salir a exponerlas; unos por timidez y otros por inseguridad.</p>

				timidez y otros por inseguridad.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--