

TRAS LAS HUELLAS DEL LOBO: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (CUENTO)

Norma Ximena Londoño Calle

Diana Carolina Rendón Cardona

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría En Educación

2017

TRAS LAS HUELLAS DEL LOBO: UNA SECUENCIA DIDÀCTICA PARA LA
COMPRENSIÒN DE TEXTOS NARRATIVOS (CUENTO)

Norma Ximena Londoño Calle

Diana Carolina Rendón Cardona

Asesora

Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría En Educación

2017

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios por permitirme alcanzar una nueva meta educativa dentro de mi Proyecto de Vida, reflejada en el tiempo para el desarrollo de nuevas generaciones en búsqueda de la excelencia y una mejor calidad de vida. Así mismo a mi familia por su apoyo y comprensión incondicional, por hacer parte fundamental en mis sueños y proyectos.

Carolina

A mis hijos por ser la luz y el motor de mi vida por quienes he logrado una meta más en mi formación profesional y personal. A mi asesora la magister Luz Stella Henao por su dedicada labor docente como asesora y guía en esta investigación.

Norma Ximena

Agradecimientos

A la asesora del Trabajo de Grado Luz Stella Henao García, quien, con su conocimiento y experiencia, motivo y guio la realización de este trabajo.

A la línea de lenguaje, sus asesores, y compañeros de la maestría que con sus aportes conformamos colectivos de trabajo, para la construcción de diferentes propuestas que nos permiten logros intelectuales, personales y profesionales.

A la Institución Educativa Ciudad Cartago Sede San Juan Bosco por permitirnos intervenir algunos de los procesos organizacionales al interior ella y a los grupos en los que se realizó la implementación de la secuencia didáctica y a sus estudiantes.

A nuestras familias por facilitarnos espacios afectivos para la construcción de escenarios educativo-pedagógicos durante nuestra ausencia.

Resumen

La presente investigación surge del trabajo colectivo inscrito al interior de la línea de investigación de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, en la comprensión lectora de textos narrativos, de los estudiantes de grado segundo de primaria. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con enfoque cuasi-experimental y diseño intragrupo. La variable independiente estuvo constituida por una secuencia didáctica, direccionada bajo los postulados de Anna Camps (2003), mientras que la variable dependiente fue la comprensión de textos narrativos evaluada en el Pre-test y el Pos-test, teniendo en cuenta tres dimensiones y 15 indicadores retomados de los postulados de Cortes y Bautista (1998) respecto a los elementos que conforman un texto narrativo.

El enfoque comunicativo de la secuencia didáctica y el carácter socio constructivista de las actividades desarrolladas en la misma permitieron un trabajo de comprensión de texto narrativo que abordó aspectos éticos, morales y ecológicos, mientras permitió dar cuenta de un avance importante en esta competencia, ya que los resultados dejan concluir, entre otras cosas, que la mayoría de los niños participantes en el estudio identificaron la situación de comunicación, los planos del relato literario (autor, narrador, estructura ternaria y la transformación de los personajes), los cuales nos llevaron a mejorar la comprensión lectora.

Respecto a las prácticas de enseñanza de las docentes, la implementación de la SD les permitió reflexionar acerca de los métodos tradicionales utilizados en clase, de la estructura de las

planeaciones, de las percepciones que tenían de sus estudiantes, de sus preferencias y particularidades, además de enfrentar desafíos que permitieron repensar y reformular lo planeado.

Palabras claves: texto narrativo, comprensión textual, enfoque comunicativo y secuencia didáctica

Abstract

This research arises from the collective work inscribed within the research line of the master's degree in education of the Universidad Tecnológica of Pereira, which had as purpose to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach centered in the analysis of a prototypical character of the stories in the reading comprehension of narrative texts with students of second grade of primary. The methodology used was quantitative, with a quasi-experimental approach and intra-group design. The independent variable was composed by a didactic sequence under the postulates of Anna Camps (2003), while the dependent variable was the comprehension of narrative texts evaluated in the pre-test and post-test, taking into account three dimensions and 15 indicators taken from the postulates of Cortes and Bautista (1998).

The communicative approach of the didactic sequence and the socio constructivist character of the activities developed in the same one, allowed a work of understanding of narrative text that approaches ethical, moral and ecological aspects, while allowing for an important advance in this competition, since the results conclude among other things, that most of the children participating in the study, identified the communication situation, the plans of the literary narrative (author, narrator, ternary structure and the transformation of the characters), which led us to improve reading comprehension.

Related to the teaching practices the SD implementation gave the teachers the opportunity to think over about the traditional methods used in the classroom, the way to structure the class

planning, the perceptions about their students, of their preferences and particularities; also to meet challenges that allow the teachers to rethink and reformulate what it was planned.

Keywords: narrative text, textual comprehension, communicative approach and didactic sequence.

Tabla de contenido

	Pág.
1. Presentación	1
2. Marco Teórico	18
2.1 El Lenguaje	18
2.2 Lenguaje Escrito	21
2.2.1 Lectura	22
2.3 Comprensión Lectora	26
2.3.1 Modelos De Comprensión	27
2.4 Enfoque Comunicativo	30
2.5 Género Narrativo	31
2.5.1 Plano de la Narración	33
2.5.2 Plano del Relato	34
2.5.3 Plano de la Historia	35
2.6 El Cuento	36
2.7 Secuencia Didáctica	38
2.8 Practica Reflexiva	40
3. Marco Metodológico	44
3.1 Tipo De Investigación	44
3.2 Población	45
3.2.1 Muestra	45
3.4. Hipótesis De La Investigación	46
3.4.1 Hipótesis De Trabajo	46

3.4.2 Hipótesis Nula	46
3. 5 Variables	46
3.5.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica	46
3.5.2 Variable Dependiente: Comprensión Lectora de Textos Narrativos	50
3.6. Unidad de Análisis	55
3.6.1 Cuadro de Categorías	56
3.6.2 Unidad de Trabajo	56
3.7 Técnicas e Instrumentos	56
3.8 Procedimientos	58
4. Análisis de la Información	60
4.1 Análisis Cuantitativo de la Comprensión Lectora	60
4.2 Análisis Cualitativo	83
5. Conclusiones	90
6. Recomendaciones	94
7. Lista de Referencias	97
8. Anexos	112

Índice de cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente.....	47
Cuadro 2. Operacionalización de la variable dependiente.....	51
Cuadro 3. Cuadro de categorías.....	56
Cuadro 4. Fases del proyecto.....	58

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Estadística descriptiva.....	61

Lista de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1: Cuadro comparativo global, de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la comprensión de textos narrativos de los grupos 1 y grupo 2.....	61
Gráfico 2: Resultados globales del Pre-test y Pos-test, en las dimensiones de ambos grupos.....	63
Gráfica 3 Resultados grupo 1 Pre-test y Pos-test.....	65
Gráfica 4 Resultados grupo 2 Pre-test y Pos-test.....	65
Gráfica 5 Plano de la Narración Grupo 1.....	69
Gráfica 6 Plano de la Narración Grupo 2.....	69

Gráfica 7 Plano del Relato grupo 1.....	73
Gráfica 8 Plano del Relato grupo 2.....	73
Gráfico 9 Plano de la Historia Grupo 1.....	76
Gráfico 10 Plano de la Historia Grupo 2.....	76
Gráfica 11 Contexto Comunicativo Grupo 1.....	79
Gráfica 12 Contexto Comunicativo Grupo 2.....	79

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1: Secuencia Didáctica.....	112
Anexo 2: Pre-test Cuento “El estofado del lobo.....	143
Anexo 3: Pos-test Cuento “Terrible”.....	149
Anexo 4: Consentimiento Informado.....	156
Anexo 5: Rejillas del Diario de Campo.....	158
Anexo 6: Evidencias fotográficas.....	160

1. Presentación

La lectura ha sido considerada de vital importancia para la sociedad, dado que le permite al ser humano no solo el desarrollo de sus habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), sino que también le provee de conocimientos para desenvolverse ante cualquier situación cotidiana, lo cual es justamente la esencia de la vida en comunidad. De hecho, Lomas (2003), señala que enseñar a leer, a entender y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria. De ahí que, todos los días estas deberían ser tareas cotidianas en las aulas de clase.

Se hace necesario entonces, reconocer la importancia del lenguaje como el pilar fundamental en la educación para garantizar un lugar en la vida social de todo ser humano, es por ello que, el interés por el lenguaje y, en especial por la comprensión lectora no es nuevo. Por años, educadores, pedagogos y psicólogos han considerado su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Es evidente entonces, que leer correctamente, no se reduce a identificar signos, a entonar bien lo que se lee, o a leer de una manera fluida. Leer es un proceso que va más allá de usar y reconocer sonidos y formas, relacionar palabras y extraer ideas, leer es ante todo un proceso de interacción y comunicación entre el lector y el texto, sea de la índole que sea, leer correctamente es identificar con qué intención se escribió lo que se lee, además de construir y ampliar saberes. Por ello, comprender lo que se lee es una de las condiciones para la adquisición de los aprendizajes en las diferentes áreas, siendo deber de los docentes, no solo promover diversas prácticas de lectura, sino también, desarrollar competencias lectoras, convirtiéndose entonces en

un uno de los objetivos primordiales en los grados escolares iniciales y, de estricto cumplimiento a lo largo de la vida escolar y universitaria, esto implica como plantea Pimiento en su investigación:

...[pensar en la necesidad de] currículos transversales que tengan la intención explícita de favorecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura como herramienta cognitiva para mejorar el desempeño en los diferentes actos de comunicación y el aprendizaje de los estudiantes en cada una de las áreas. (2012, p.23)

Con respecto a lo anterior y, dada la importancia que tiene la lectura, no solo para la escuela, sino para la vida, como una práctica social que usamos permanentemente y con diversos fines, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado diferentes documentos que pretenden orientar a los maestros acerca de lo que debería ser la enseñanza del lenguaje escrito, como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y los Estándares de Competencia (2006) entre otros. A partir de estos se puede entender entonces que leer es una competencia básica que debe ser desarrollada y potenciada en cada uno de los grados escolares, y que su proceso no concluye en grado primero; sin embargo, a pesar de contar con estos referentes, además de importantes desarrollos teóricos en este campo, las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje aún prevalecen, por lo que se sigue asociando la lectura con la decodificación, y se piensa como un producto que se utiliza en la clase de lenguaje, tal como se ha demostrado en diferentes investigaciones (Castañeda y Tabares 2015, Arbeláez y Ramírez, 2014; Velasco y Tabares, 2015 y Silva 2014).

En este sentido, Castañeda y Tabares (2015) manifiestan que, para contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos, es necesario implementar nuevas alternativas de enseñanza como el uso de secuencias didácticas, propuesta que les permitió, de acuerdo a los resultados de su investigación, promover y mejorar la comprensión lectora de textos narrativos. De allí, que se haga cada vez más evidente, la necesidad de implementar este tipo de estrategias en los procesos de comprensión lectora, ya que tienen como propósito, entre otros aspectos, trascender las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales han estado enfocadas en la codificación y decodificación.

Por lo tanto, la emergencia reiterada cada vez más de este tipo de investigaciones sugiere que, en las instituciones educativas, aún no se tiene claro cómo enseñar a comprender, pese a que la lectura es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y por fuera de ella. Esta idea es apoyada por Solé (1999) quien afirma que en la escuela la lectura es más un objeto de evaluación que de enseñanza, por lo que durante mucho tiempo la lectura ha sido concebida como un proceso de decodificación y automatización de información, considerándola como una actividad perceptivo-motriz, lo que ha conllevado a prácticas de enseñanza sin sentido, convirtiéndola en una práctica mecánica y memorística, una rutina para todas las actividades y en casi todas las asignaturas.

Puede entenderse entonces, que cierta responsabilidad recae en las prácticas docentes, por lo que se hace necesario reflexionar sobre las mismas, buscando transformarlas. De allí que se sigan desarrollando investigaciones como la de Vásquez (2014), quien elaboró el proyecto *Efectos del programa “aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos*

narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron. La investigación se basa en el aprendizaje significativo y en el constructivismo. La muestra estuvo constituida por 20 niños de 2do grado de primaria los cuales presentaban dificultades a nivel semántico en la comprensión de textos, mas no tenían dificultades perceptivas o léxicas. Para poder elegir a los niños se dialogó con la profesora del curso de Comunicación Integral y con la evaluadora de los niveles de aprendizaje del colegio. La distribución de los niños fue de 10 en el grupo experimental y 10 en el grupo control. Se utilizó la prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora ECLE-1, la cual fue tomada a los 2 grupos (experimental y de control) antes de la aplicación del programa. Seguidamente se aplicó el programa “Aprendo jugando” y al finalizar las 12 sesiones de 1 hora se tomó nuevamente la misma prueba como Post-test. Al analizar los resultados, se observó que los niños que habían sido expuestos al programa mejoraron significativamente.

En este orden de ideas, vale la pena citar a Millán (2010), quien en su investigación resalta la importancia de la acción docente interdisciplinar y transversal que requieren los materiales didácticos, para que sean adecuados y pertinentes, es decir, la metodología basada en la investigación acción. Finalmente concluye que, se precisa de un modelo didáctico para la comprensión textual en la educación básica, que permita analizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

De igual forma, Jiménez y O’shanahan (2008) en su investigación “*Enseñanza de la lectura de la teoría y la investigación a la práctica educativa*”, concluyen que la calidad en la formación

del profesorado para la enseñanza de la lectura, no depende únicamente de que los dotemos de conocimientos basados en la teoría y la investigación. Es necesario, conocer las prácticas que actualmente los profesores llevan a cabo en el contexto del aula, con el fin de detectar las más idóneas, es decir, las que garantizan un aprendizaje exitoso y aquellas que no están fundamentadas científicamente.

De acuerdo con los planteamientos que se han expuesto, para que los estudiantes realicen una buena comprensión lectora, se hace necesario que toda la comunidad educativa busque nuevas estrategias en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, debido a que esta competencia es un factor primordial en el desempeño escolar y social de las personas.

Al respecto, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional, lanzaron en el año 2011, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi Cuento”, que busca que todos los niños y jóvenes de Colombia puedan acceder a materiales de lectura de calidad y hagan uso de las bibliotecas escolares, de tal forma que se promueva la lectura y la escritura, como competencias necesarias para el aprendizaje de todas las áreas y para la formación ciudadana.

A pesar de los esfuerzos de los últimos años, en los que se han propuesto diversos programas que apuntan a mejorar la comprensión lectora, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales, evidencian serias dificultades en los estudiantes, quienes, en su mayoría, logran

realizar solamente una lectura superficial, dando cuenta de aprendizajes reproductivos y memorísticos. A propósito, De Zubiría afirma 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, presenta un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan a la escuela básica (2013, p. 4-5).

Lo anterior coincide con el informe presentado en el Boletín No 006 de 2014 por la Secretaria de Educación de la Alcaldía de Medellín, en el cual se exponen los resultados para Colombia en las Pruebas PISA para los años 2009 y 2012, los que demuestran que, en el área de lenguaje, en 2006, Colombia sólo estuvo por encima de Argentina (385 vs 384), mientras que en 2009 el país obtuvo mejores resultados que Brasil, Perú y nuevamente Argentina, e igualó el resultado de Latinoamérica. Sin embargo, en las pruebas PISA del 2012, Colombia alcanza un puntaje promedio menor al logrado en 2009 (413 en 2009 y 403 en 2012), y continúa estando, al igual que el resto de países Latinoamericanos de referencia, por debajo del puntaje obtenido por los países de la OCDE.

Es importante decir que, desde que en el año 2000 se puso en marcha la evaluación internacional PISA hasta el último estudio llevado a cabo en 2015, esta se ha convertido en un referente mundial en la medición de procesos educativos. Lo anterior se debe a que el modelo PISA, transformó el concepto de medición del rendimiento de los estudiantes y las variables

relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que considera la comprensión lectora como uno de los objetivos para que cada individuo pueda no solo comprender, utilizar y analizar todo lo que lee, sino que también le permita desarrollar sus conocimientos para participar plenamente en la sociedad.

En los marcos de las observaciones anteriores, esta definición supera la idea tradicional de competencia lectora, como adquisición de una habilidad; de allí que se plantee que en la evaluación debe contemplarse todo tipo de textos que representen la variabilidad de situaciones a las que una persona se enfrenta, tanto en la vida escolar, como social, pública, laboral u ocupacional. Desde esta perspectiva se entiende que uno de varios factores que influyen en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, son las prácticas tradicionales que han prevalecido en las instituciones y en los docentes, que continúan considerando la lectura como el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación, y no la lectura para construir significados.

Por otro lado, al revisar la encuesta de consumo cultural realizada por el DANE en el año 2014, se identifica que las prácticas de lectura de los colombianos en diferentes medios como los libros, las revistas, los periódicos y digitales (redes sociales, correos electrónicos y páginas web), ha incrementado considerablemente en personas de 12 años en adelante, afirmándose que el 75% de los encuestados leen por gusto, y aunque estos resultados suenan un poco alentadores no concuerdan con los de las pruebas SABER y PISA, en las que se evidencian deficientes prácticas

de comprensión lectora, lo que sugiere, que aunque leer por gusto es importante, no implica saber leer o comprender cualquier tipo de texto.

Las falencias expuestas en las pruebas internacionales, también se han visto reflejadas en los resultados de la prueba Saber del año 2014 del grado 3°, de la institución educativa Ciudad de Cartago, en las que se encontró que el 86% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación; el 68% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; el 64% de los estudiantes no compara textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; el 43% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto; el 40% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto; el 39% de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto; el 38% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto y el 29% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.

Teniendo en cuenta estos resultados, se estableció en el PEI de la institución como meta para el año 2016 que el 80% de los estudiantes desarrollen las competencias básicas, científicas y tecnológicas para su formación profesional; para ello se hicieron revisiones a los Planes de estudios, temas obligatorios y proyectos transversales, estableciendo planes de acción y mejoramiento, buscando disminuir las dificultades y los bajos rendimientos en las pruebas, apoyados, además, por la implementación de diferentes programas que llegan a la institución por parte del Ministerio de Educación como la jornada única, con una profundización en las aéreas

básicas y el PTA (Programa Todos a Aprender), con sus diferentes estrategias de acompañamiento y las cartillas, que buscan promover unas mejores prácticas para la comprensión de lectura; así mismo se cuenta con el proyecto “Pásate a la Biblioteca Escolar”, y otras actividades realizadas por los docentes de apoyo, y los docentes de aula, quienes implementan planes de mejoramiento para preparar a los estudiantes en la presentación de las diferentes pruebas que se realizan como lo son: Supérate, Aprendamos y Saber.

Con referencia en lo anterior, no comprender lo que se lee se considera como una experiencia frustrante, además, leer y no comprender puede ser, tal vez una de las principales causas de fracaso escolar. Según Arroyo (2010) 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 la lectura de textos que son fundamentales en el proceso de formación humana (p.1). La lectura debe ser una práctica que permita desde el interés de los estudiantes, abordar diversidad de textos, temas y áreas y no solo para cumplir con las tareas; al respecto Garralón (2013) expresa que posibilitar el acceso a los libros, marca para siempre el futuro como lectores.

Al no comprender lo que se lee se generan dificultades para aprender, ya que la forma por excelencia en que se presentan los contenidos escolares es por medio del lenguaje escrito, ya sea en libros, páginas web, u otros soportes. Desde esta perspectiva fue que Grillo, Leguizamón y Sarmiento (2014), de la universidad de la Sabana, realizaron un trabajo investigativo que tuvo

como objetivo mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia de la ciudad de Bogotá, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de TIC, como mecanismo facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se desarrolló mediante un proceso de investigación-acción educativa, en el que se realizó la aplicación de una prueba para establecer el nivel de comprensión lectora de 40 estudiantes de cuarto grado. Este proyecto le permitió al estudiante gozar de la experiencia de integración TIC y lectura; además de ofrecerle al maestro la oportunidad de realizar una lectura objetiva de los resultados encontrados y la reflexión que resulta indispensable para quien dedica su ejercicio profesional a la docencia. De este modo, es entonces necesario gestionar desde las instituciones educativas estrategias y propuestas, que aborden los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Estos resultados corroboran que comprender es un proceso que no resulta de manera automática, sino que requiere de práctica, de su uso en diferentes contextos, de descubrir sus potencialidades y la manera como nos acerca al mundo, y este proceso se empieza a desarrollar primero en la familia, para formalizarse luego en el ámbito académico, desde la educación inicial, hasta el nivel profesional. Es así como, Díaz Barriga y Hernández señalan que “La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos por lo que se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar” (2002, p. 274).

De allí la importancia del contexto educativo como promotor y potencializador de la lectura, mucho más si se tiene en cuenta que el desarrollo de la comprensión lectora se constituye en una

herramienta para actuar en la vida personal, social y cultural, que permite hacerse a una visión de la sociedad y a como desenvolverse en ella, pues como afirma Silva (2014): quien posea una comprensión lectora apropiada, es más consiente para el desarrollo de una sociedad más crítica, permite que se cuestione la información que le llega, además es capaz de ir más allá de lo literal, sería más creativo al momento de interpretar y participar. En este mismo sentido, Leoni (2012) al referirse a la lectura, considera que es un factor muy importante para razonar, crear, soñar y que, además, le permite al ser humano mejorar la tolerancia y el respeto hacia los demás, ya que otorga la capacidad de aprender a observar la sociedad desde un punto de vista más objetivo sin prejuicios e ideas contradictorias de la realidad.

Es así, que se debe procurar formar lectores competentes para la sociedad de hoy, capaces de tomar posiciones frente a la diversidad de información que esta le provee. Al respecto afirma Pérez, M. que “Un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información; es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información” (2003, p. 9)

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, algunos docentes han desarrollado proyectos de investigación, con los que se busca mejorar los procesos de comprensión lectora; fue así como Nieto y Carrillo, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, llevaron a cabo en el año 2013, un estudio que tenía como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews. Esta investigación, de tipo cuantitativo y diseño cuasi-experimental, arrojó como resultados, que después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes en su totalidad progresaron en la comprensión de textos narrativos, pasando de un 40.87% en el pre-test

a un 87.30% en el Pos- test, indicando con ello, la potencialidad de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora, y resaltando además, la importancia de utilizar la re-narración como estrategia y como instrumento de evaluación.

Otras investigaciones importantes que muestran una notable preocupación por las dificultades que los estudiantes de primaria presentan en la comprensión lectora, son las realizadas por Velasco y Tabares (2015) y Arbeláez y Ramírez (2014), quienes luego de implementar secuencias didácticas, con enfoques comunicativo y discursivo interactivo respectivamente, señalan que hay una mejoría significativa en los estudiantes, ya que se les brinda contextos para el aprendizaje, en situaciones comunicativas reales que promueven la interacción y les permite ser más conscientes del propio conocimiento y de sus procesos; de igual manera evidenciaron en los estudiantes, el desarrollo de competencias lectoras y de habilidades comunicativas, que ponen en juego la lectura, la escritura y la oralidad, además de mejores competencias a nivel literal, inferencial y crítico textual, de ahí que la intervención en las aulas con este tipo de propuestas, permita la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes y a su vez el mejoramiento en la comprensión de textos, por parte de los estudiantes.

Lo expuesto permite afirmar que mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, necesariamente requiere realizar cambios o reestructurar las prácticas de los docentes, y estos pueden darse al promover la reflexión consiente de los conocimientos, acciones, objetivos, compromisos y ambientes de aprendizaje de los involucrados en este proceso.

Al respecto García, Loredó y Carranza (2008) en su investigación “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, implementada en México, consideran que los programas de mejoramiento del trabajo docente, deben abordarse a partir de la

evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente. Para los autores los procesos educativos que se dan al interior del salón de clases, deben incluir la intervención pedagógica dada por un antes y un después de cada proceso de interacción, para lo cual proponen tres dimensiones que deben ser abordadas de manera integrada y que les permite evaluar la práctica educativa de los docentes, siendo estos 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Este modelo propuesto en la investigación, lo presentan como una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores.

En ese sentido, Perrenoud (2010) justifica la necesidad de las prácticas reflexivas, argumentando que, en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular las propias prácticas es decisiva. Esto pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. De esta manera, el autor invita a hacer de la práctica reflexiva un camino para transformar y mejorar los desempeños en los estudiantes.

Se puede entender, entonces que la posibilidad de mejorar los desempeños en la comprensión lectora de los niños y niñas se puede dar si se reflexiona de manera consciente la experiencia docente, que trae consigo conocimientos, realidades, dificultades y desafíos. Estas reflexiones y transformaciones las puede lograr el maestro, implementando propuestas didácticas, que apunten al desarrollo de competencias lectoras, para lo cual, puede utilizar diferentes tipos de textos, siendo uno de ellos el narrativo, el cual, a pesar de ser uno de los géneros más trabajados en las aulas, sigue siendo de interés para los estudiantes de primaria, porque a través de éste, se ven reflejadas sus propias vivencias, anhelos y deseos.

El discurso narrativo al ser estimulado desde los primeros años en los niños, ya que ellos poseen una gran habilidad narrativa y creativa (Applebee 1978, citado por (Monforte 2013-2014), además, provee herramientas que les permite desarrollar e incluir diversos aspectos a la narración de las situaciones o eventos vividos por ellos, enriqueciendo su lenguaje y organizando sus ideas para posteriormente relatar historias completas con coherencia y cohesión, de esta manera Silva (2014) plantea la narrativa como una ventana para la comprensión lectora. Es así como los estudiantes que se entrenan constantemente en contar historias pueden mejorar sus habilidades sociales y de lenguaje, además de desarrollar la creatividad y el aprendizaje. También ayuda a los niños a conectar conocimientos y experiencias previas con el mundo del texto, favoreciendo la comprensión lectora y el acceso al éxito académico, tal como lo expresa lo expresan Craig, Hull, Haggart, y Crowder (2001).

Con base en lo expuesto es que se pretende desarrollar este proyecto de investigación, el cual hace parte del Macroproyecto de Investigación en Didáctica del Lenguaje, que orienta la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, formulando así, las siguientes preguntas de investigación: *¿Cuál es la Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, en la comprensión de textos narrativos, de los estudiantes de grado segundo de la I.E Ciudad de Cartago, sede San Juan Bosco, del municipio de Cartago Valle? y ¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha SD?*

Como objetivo general se propuso: *Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, en la comprensión lectora de textos narrativos, de los niños y niñas de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad de Cartago, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.* Y como objetivos específicos de la investigación se plantearon: (a) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos (cuento), de los niños y niñas, antes de la implementación de la secuencia didáctica; (b) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico, para la comprensión lectora de textos narrativos; (c) implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes; (d) identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos (cuento), después de la implementación de la secuencia didáctica y (e) contrastar los resultados del pre-test y pos-test, para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos (cuento), de los niños y las niñas de grado segundo.

Con el presente proyecto se pretende desarrollar, entonces, estrategias como la implementación de secuencias didácticas, con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, buscando que los estudiantes adquieran habilidades en los procesos de lectura, que les permita insertarse en la cultura escrita. Además, como se demostró en las diversas investigaciones citadas, se espera que la implementación de este tipo de estrategias, le permita a las docentes investigadoras reflexionar sobre sus propias prácticas, si se tiene en cuenta la necesidad de realizar una planeación ordenada y secuencial de actividades, alrededor de un propósito general, como lo es el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños, poniendo

en juego, durante el desarrollo de la secuencia, diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad, trascendiendo el objetivo de la misma. De este modo, se espera que este trabajo, se constituya en un modelo que otros docentes, pueden implementar, ajustándolo a sus propias necesidades e intereses.

En este documento se presenta entonces el informe final de la investigación, después de haber expuesto el contexto general del problema y el estado del arte del mismo, dando a conocer las razones que motivaron la realización de este proyecto; por lo tanto, en el siguiente capítulo se exponen los conceptos y teorías que fundamentaron la propuesta didáctica planteada. Así, se retoman las teorías de autores como: Vygotsky 1977; Tolchinsky, 1993; Dubois, 1989; Solé, 1999; Cortes y Bautista, 1998; Hymes, 1972; Camps, 2003 y Perrenoud, 2007; entre otros, cuyos planteamientos sobre lenguaje, lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión textual, texto narrativo, secuencia didáctica y práctica reflexiva, fueron fundamentales para el diseño de los instrumentos y de la propuesta didáctica, contribuyendo además en el análisis de los resultados.

Después, en el capítulo del marco metodológico, se expone el tipo y diseño de investigación, definiendo el enfoque cuantitativo y el diseño Cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test, Post-test. Asimismo, se describe la población y muestra, las hipótesis, las variables, con sus respectivas operacionalizaciones. Seguidamente, en este capítulo se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y las fases del proyecto.

Posteriormente se presenta el análisis de la información. Primero, se aclara la hipótesis que fue validada, segundo se continua con la presentación del análisis cuantitativo de los resultados

del pre-test y del pos-test. Estos resultados son expuestos mostrando las diferencias entre el nivel inicial y el nivel final de los estudiantes en la comprensión de textos narrativos, primero de manera general, luego comparando los dos grupos y finalmente, por cada dimensión e indicadores para cada uno de los grupos. Tercero, en el análisis se retoman las teorías, los antecedentes y las actividades de la secuencia didáctica. Este apartado se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las dos docentes investigadoras, a partir de las categorías que emergieron en los diarios de campo.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir del análisis de la información. En las conclusiones se da cuenta de la pregunta y los objetivos del estudio, relacionando los resultados con los hallazgos de otras investigaciones. Por otra parte, en las recomendaciones, se hace énfasis en la necesidad de seguir implementando propuestas didácticas de enfoque comunicativo, que busquen acercar a los estudiantes a los usos reales de la lectura y se reitera la necesidad de llevar a cabo estudios que permitan validar dichas propuestas. Además de abordar y profundizar en el género narrativo, implementado en el aula el trabajo con otras tipologías textuales.

2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los referentes teóricos utilizados para el desarrollo de esta investigación. Inicialmente se conceptualiza sobre el lenguaje y el lenguaje escrito; posteriormente se aborda la lectura presentando algunas concepciones y modelos que han sido desarrollados por diferentes autores; de igual manera se explica el enfoque comunicativo en el cual se inscribe esta propuesta de investigación y se hace referencia al género narrativo, específicamente al cuento, para finalizar con el tema de secuencia didáctica, como propuesta

empleada para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y la práctica reflexiva, tomada como eje para realizar las reflexiones de las prácticas de enseñanza de las docentes.

2.1 El lenguaje

El ser humano por naturaleza es un ser social, que interactúa con otros constantemente en distintos contextos de su vida diaria: el trabajo, la escuela, la familia, etc. Y es precisamente la familia, la que dota al individuo de los primeros repertorios conductuales; posteriormente será la comunidad, la escuela y la cultura a la que se pertenece, quienes se encargarán de establecer las destrezas y habilidades sociales demandadas por el grupo referencial.

En este contexto el lenguaje puede considerarse como un hecho social que, como tal se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad. Según Vygotsky (1977), la adquisición del lenguaje implica no solo la exposición del niño a las palabras, sino también un proceso interdependiente de crecimiento entre el pensamiento y el lenguaje. Por lo tanto, más allá de su función social, el lenguaje cumple un papel muy importante para la adquisición de conocimientos, ya que ayuda en el progreso de la inteligencia, proporcionándole al ser humano la posibilidad de desarrollar todas sus necesidades comunicativas en diferentes contextos.

Al respecto Peralta (2000) afirma que el lenguaje es práctico, ya que sirve en todas las necesidades comunicativas que surgen en los diferentes los contextos.

Nos comunicamos esperando influir en los demás, para que respondan según deseamos.

Usamos el lenguaje para hacer, significar y decir, subyaciendo a su expresión diversas intenciones comunicativas, de manera que, las configuraciones de funciones dan cuenta

de la estructura lingüística; el lenguaje no puede ser subdividido en componentes ya que expresa; simultáneamente, función, contenido y forma (2000, p.55).

Las ideas anteriores pueden ser ampliadas con lo expresado por Tomasini-Bassol (2011), para quien el lenguaje es un sistema de comunicación que se da de manera natural, dándole peso a la cuestión práctica, la utilidad y aplicación de las palabras en contextos determinados, es decir, a la función social del lenguaje, ya que hablar no es meramente manipular signos, sino que es saber usar signos en conexión con actividades, entonces el aprendizaje del lenguaje se efectúa siempre a partir de actividades y acciones. En este sentido, Keller y Ribes-Iñesta (1977), afirman que la escuela es el organismo social especializado en educar a los miembros de la cultura y los dota no sólo de los repertorios específicos de distintas tareas, que benefician a la comunidad en su conjunto, sino también de las conductas indispensables para la convivencia en grupo.

Por otro lado, el lenguaje también ha sido considerado un instrumento que aporta al desarrollo del pensamiento, pues permite organizarlo, facilitando la reflexión y la conceptualización. El ejercicio de esta habilidad posee grandes repercusiones en el desarrollo cognitivo del individuo, ya que permite el progreso de las capacidades mentales implicadas en el desarrollo de aprendizajes como el análisis y la síntesis, además la capacidad de simbolizar personas, objetos y situaciones del pasado y del presente (Luria, 1980).

Estas ideas concuerdan con las expuestas por el MEN (2006), para quien el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, que se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. El valor subjetivo tiene que ver con que el lenguaje les

permite a las personas apropiarse de la realidad, puesto que les da la posibilidad de diferenciar un objeto de otro, de él mismo y de otros individuos que le rodean, es decir, de tomar conciencia. En relación con el valor social, el lenguaje se constituye en el instrumento por excelencia para establecer relaciones sociales, dialogar, opinar, llegar acuerdos, entre otras.

Hechas las consideraciones anteriores, es importante resaltar que el lenguaje debe ser desarrollado en la escuela mediante acciones que posibiliten a los estudiantes, reflexionar sobre los usos sociales del lenguaje, en todas las áreas del saber, dado que éste se constituye en el principal mediador para acceder y construir el conocimiento, en las diferentes disciplinas. Para ampliar estas ideas, en el siguiente apartado se abordará el lenguaje escrito y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

2.2 Lenguaje escrito

La lengua oral es la primera manifestación del lenguaje humano y es adquirida de manera natural, a partir de la interacción del niño con el contexto cultural en el que está inmerso; por su parte la lengua escrita, es un código artificial creado por el hombre y debe ser enseñado para poder ser utilizado (Cassany, 2001). Podría decirse entonces que la escritura es un proceso cognitivo y complejo de comunicación que se vale de la capacidad de dejar trazos o capacidad notacional y del lenguaje para convenir un significado (Tolchinsky 1993).

Para Ferreiro (1999), la escritura le posibilita al individuo expresar cómo percibe la realidad, sus opiniones y reclamos en una sociedad libre y democrática. Se considera como un medio de comunicación y propagación del saber, ya que sin la escritura el hombre no hubiese podido crear las áreas del conocimiento, puesto que no podrían escribirlas y explicarlas como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores. Esta autora considera que la escritura ha sido y será el objeto de interés de todas las disciplinas.

La escritura es entonces un proceso complejo que exige la realización de una serie de acciones y operaciones, implicando los procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de lectura.

Con referencia a lo anterior, Vigotsky (1997) afirma que el desarrollo del lenguaje escrito se da a través de una función lingüística conformada por una estructura y el funcionamiento del lenguaje oral, dado que, el sujeto al momento de escribir deja de lado los aspectos fónicos del habla y reemplaza las palabras por imágenes, ya que tiene en cuenta a alguien imaginario, quien más adelante realizará un análisis del texto descifrando los símbolos para poder interpretarlos.

Es innegable entonces la relación que existe entre la lectura y la escritura. Para Solé y Teberosky (2004) la lectura es el medio por el cual el niño aprende, accede a datos y representaciones que dificultan, cambian y amplían el conocimiento propio, y es en este momento cuando la escritura contribuye a mirar el pensamiento, examinarlo y encontrar incoherencias que pasan inadvertidas hasta que se plasman sobre el papel con determinada intención comunicativa. Las concepciones sobre la lectura han ido cambiando, razón por la que, en el siguiente apartado, se expondrán algunas de estas posturas y las implicaciones que se desprenden para la enseñanza de la misma.

2.2.1 Lectura.

La lectura permite sumergirse en mundos sorprendentes, deleitarse en la creatividad y locura de quien escribe; reduce el tiempo y la distancia, despierta emociones, recrea situaciones, y muchas otras cosas más, como acceder al aprendizaje. Pero a pesar de tantas posibilidades, la realidad es que no es una práctica constante en nuestra cultura, lo que quizá se deba a que ni en el hogar y ni en la escuela se enseña a disfrutar del contacto con los libros, es más, muchas veces su práctica se reduce a un ejercicio escolar con el que se obtiene una nota.

La lectura ha sido considerada de diferentes maneras, las cuales se han visto reflejadas en la forma como se enseña a leer, en los materiales que se usan, en la evaluación que se realiza y en las funciones que se otorgan a la misma. En este orden de ideas, Dubois (1989), plantea que se pueden identificar tres tipos de concepciones: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

Respecto a la primera, se considera que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Por lo tanto, desde esta perspectiva el lector no realiza una interacción con el texto dado que se limita solo al reconocimiento semántico de las palabras.

La segunda concepción plantea que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado. Su interés está en el proceso de interacción que ocurre entre el lector y el texto. Tal como lo afirma Dubois en esta concepción, el lector cumple

un papel activo, debido a que éste hace uso de su competencia lingüística y su experiencia para construir el sentido del discurso escrito, por lo que el lector al momento de comprender y construir sentido de lo leído, hace uso de sus conocimientos previos, dado que el significado de la lectura es el resultado de una actividad mental que requiere de los conocimientos archivados en la memoria (1989, p.12).

Con respecto a la tercera concepción, Rosenblatt (citada por Dubois), afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto.

...llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema (1989,p.17).

En este sentido, la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, coincide con la segunda concepción al plantear que:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (1998, p.47).

Estas ideas concuerdan con lo expuesto por Smith (citado por (Dubois 1994), quien destaca el carácter interactivo del proceso de lectura al afirmar que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto” (1984, p.11); de allí

que el proceso de leer y comprender permite relacionar las ideas, conceptos y creencias que posea el lector con la información que expresa el texto.

Al respecto, Lerner plantea que “el significado no es algo que el lector obtiene por el lenguaje, sino algo que él le aporta a éste” (2008,p.11), es así como cobra sentido lo que llegue a construir o reconstruir el lector a partir de la interacción con el texto. En definitiva, se podría decir que el acto de leer es una práctica social que le permite al individuo integrarse a una comunidad y, de esta forma, disfrutar y transformar su vida.

En este orden de ideas, Solé (1999), plantea que el proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que el texto no es lo que esperamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa, por lo que plantea que debe abordarse desde tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, recomendando abordar una serie de preguntas y actividades en cada una de las etapas mencionadas.

2.2.1.1 Antes de la lectura.

Dicho subproceso responde a las preguntas ¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura; ¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos previos del lector; ¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título; ¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, su extensión, escritura.

2.2.1.2 Durante la lectura.

En este subproceso, se formulan hipótesis y realizan predicciones sobre el texto; para ello se deben formular preguntas sobre lo leído; aclarar posibles dudas acerca del texto; releer partes confusas; consultar el diccionario; pensar en voz alta para asegurar la comprensión; crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

2.2.1.3. Después de la lectura.

En este último, se deben realizar inferencias; reconstruir el sentido global del texto, hacer resúmenes; formular y responder preguntas; utilizar organizadores gráficos.

Respecto a la enseñanza de la lectura, Lerner afirma que la escuela no tiene en cuenta el sentido que los estudiantes le dan a las actividades o ejercicios desarrollados, solo se centra en los procesos de planeación y propósitos didácticos dejando de lado el propósito comunicativo. En este sentido, la autora, propone que la escuela sea un espacio donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades necesarias de asumir (2001,p.26).

Además de las concepciones de lectura, se pueden identificar algunos modelos de comprensión lectora, los cuales serán abordados a continuación.

2.3 Comprensión lectora

Leer es comprender. Siempre que se lee se hace para entender, sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa, cuando tiene un propósito claro: diversión, información, reconstruir una idea o criticar al autor y/o al texto.

La comprensión está sujeta a la visión que cada individuo posee del mundo y de sí mismo de acuerdo a lo que lee, es decir, que tanto el lector como el autor, poseen una interpretación completamente diferente y única de lo leído. Es así, como se entabla un diálogo entre el lector y el autor, gracias a los procesos mentales y los conocimientos previos.

En concordancia con lo anterior Solé (2001), plantea que la lectura se vincula estrechamente con la visión y motivación que cada persona tiene del mundo y de sí mismo, por lo que no se puede pretender que una interpretación sea única y objetiva como tal.

Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes. El lector debe otorgar significado a una lectura, coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee. La comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico.

A pesar de que muchos autores coinciden actualmente con lo expuesto, existen diferentes modelos desde los que se explica lo que se entiende por comprensión lectora, razón por la cual, se expondrán algunos de ellos, haciendo énfasis en el modelo interactivo que es el que tiene mayor afinidad con esta investigación.

2.3.1 Modelos de comprensión lectora.

Definir la comprensión lectora implica dar cuenta de las posiciones desde las cuales ésta ha sido abordada. Históricamente se han desarrollado diversos modelos explicativos que van desde aquellos que se centran en el texto, hasta aquellos que se centran en los esquemas mentales del lector o en la interacción entre el texto, el lector y el contexto. Al respecto Martínez (2004), hace alusión principalmente a tres modelos de comprensión lectora: ascendente, descendente e interactivo

2.3.1.1. Modelo de procesamiento ascendente.

Conocido como “botton up” es una perspectiva tradicional basada en los siguientes supuestos: considera la lectura como un proceso que se centra en el texto, saber leer consiste en oralizar el texto; considera que el lector es un agente pasivo, la información se adquiere primero desde la identificación de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo.

Este modelo de comprensión surgió de las investigaciones realizadas por Hunt (1979), Lunneborg y Lewis (1975) y continuada por otros investigadores como Jackson y McClelland (1979); Keatting y Bobbitt (1978), (citados por (Robles, 2013) las cuales estuvieron centradas en el estudio de la velocidad de los procesos cognitivos más básicos, afirmándose que el nivel de

procesamiento de la lectura se ejecutaba de abajo-arriba, a través del reconocimiento de las letras hasta el proceso semántico del texto como un todo.

2.3.1.2 Modelo de procesamiento descendente.

Su principal representante fue Smith (1983); este modelo postula que un buen lector parte de los conocimientos sintácticos y semánticos como parte anticipatoria del texto, es decir, las palabras, frases o un texto con sentido completo. Es decir, el lector hace uso previo de su conocimiento para establecer anticipaciones e hipótesis sobre el contenido del texto, teniendo en cuenta sus experiencias y conocimientos del lenguaje y el mundo, dando origen a un nuevo texto a partir de esquemas previos.

2.3.1.3. Modelo interactivo.

Van Dijk (1980) (citado por (Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra, 2005). menciona que este modelo integra el texto, el lector y el contexto. En este sentido, la comprensión se entiende como la interacción entre los conocimientos y las intencionalidades que tiene el lector sobre el contenido del texto (esquemas mentales) y sus componentes, los cuales permiten sustentar o rechazar las hipótesis planteadas por el lector y, el contexto en el que se presenta el texto (el que le da sentido a lo que se lee). De este modo, la información que se procesa funciona como generadora de inferencias, para pasar a otros niveles de comprensión, de la misma manera crea expectativas a nivel semántico y global, para guiar la lectura. En este proceso el lector utiliza los conocimientos tanto del mundo, como del texto con el fin de encontrar una interpretación que llene sus expectativas y que tenga índices de correspondencia con el texto leído.

Cuando este modelo es retomado en la enseñanza, se privilegia la construcción de una representación organizada y coherente del texto, relacionando la información que éste posee, con los esquemas relativos a los conocimientos previos y las expectativas que el texto genera en los lectores. En efecto Montenegro y Haché, afirman que “la comprensión lectora, desde este modelo se asume como un concepto esencialmente dinámico que se desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que se suministra al texto” (1997,p.45).

Este último modelo fue el que se asumió para este proyecto de investigación y se complementó con algunas de las ideas del enfoque comunicativo, el cual será explicado a continuación.

2.4 Enfoque comunicativo

De acuerdo a lo planteado por el MEN en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), el trabajo en esta área en la escuela debe trascender la enseñanza y memorización de normas lingüísticas, por lo que se propone tener en cuenta, el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual está referida al uso del lenguaje en contextos de comunicación, social e históricamente situados; esto implica:

el trabajo por la construcción del sentido tanto de lo que se lee, se escribe y se habla; el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos y la atención a

los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación (Hymes, citado por (el MEN, 1998, p.46).

Precisamente Hymes (1972), plantea la necesidad de asumir un enfoque comunicativo, que incluye el significado referencial y social del lenguaje, teniendo en cuenta la parte gramatical de las oraciones y su uso apropiado o no en el contexto. Desde esta perspectiva se tienen en cuenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad.

Por su parte, González Nieto (citado por (Lomas, 1993), afirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar orientados hacia las capacidades de comprensión y expresión de los estudiantes, permitiendo así que se actualicen las competencias discursivas adecuadas según el contexto y situación, de tal manera que les facilite estrategias de uso y reflexión meta-comunicativa, para que realicen de forma más pertinente las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender.

Por lo anterior, se puede concluir que el enfoque comunicativo se orienta al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir. Lomas (1993), expresa que concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura y de escritura), donde los estudiantes cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de diversa índole e intención.

Como ya se había expresado, esta investigación parte de los postulados del enfoque comunicativo, orientándolo al contexto escolar desde el uso del texto narrativo, específicamente el cuento, debido a que es el tipo de texto con el que los estudiantes usualmente están más familiarizados, razón por la cual se describirá a continuación las características del género narrativo y de este tipo de texto, que es el que compete a esta investigación.

2.5 Género narrativo

La vida del ser humano está sujeta desde su creación a la narración, a través de esta ha conservado los relatos históricos que han existido para dar cuenta de todo lo que le rodea y sucede. La narración se ha dado no solo de forma gráfica, sino también oral y escrita. El hombre ha evolucionado narrando, creando historias, contando acontecimientos reales e imaginarios. Por otro lado, ha sido un factor primordial en la conformación de la cultura, la convivencia en sociedad y la organización social y política. Por lo tanto, narrar es relatar unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo (Navarro, 2008, p.59).

Una narración es el relato de unos hechos reales o imaginarios que le suceden a unos personajes en un espacio y tiempo determinado encaminadas a un determinado desenlace.

Todorov (1971), menciona que cada personaje es el encargado de compilar y crear una narración de acuerdo a sus puntos de vista, ya que todas las narraciones del mundo están constituidas por diferentes combinaciones de una decena de micro narraciones, donde al final el lector lo disfrutará en un solo texto.

Desde la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), la narración es una historia que tiene como base lenguajes que se convierten en signos lingüísticos, la cual es contada por un narrador. Es decir, la historia nunca es contada por quien la escribe, sino que este crea un personaje encargado de relatar la historia desde determinado punto de vista, ya sea interno o externo. Así mismo la narración es concebida como una historia que se cuenta en primera instancia a través de la oralidad, para luego pasar a la escritura. De tal manera, que, para ser un lector competente en narrativa, se debe dar cuenta de los elementos que componen el relato.

La narración juega un papel muy importante en los niños, dado que ellos se identifican con algunos de los personajes, lo que sugiere que ésta debe estar presente desde los primeros años de vida y desde el inicio de la escolaridad. En este sentido, Bruner (1987) afirma que es a través de la narrativa que las personas construyen su identidad y desarrollan una cultura legítima.

Los textos narrativos han sido caracterizados a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato (Cortés y Bautista, 1998), los cuales se explican a continuación.

2.5.1 Plano de la narración.

Está relacionado con el narrador, quien es un ser ficticio que utiliza el escritor para contar la historia, es decir, es una estrategia discursiva inventada por el autor. Este ser cuenta la historia a otro ser llamado narratario, quien es totalmente diferente al lector, es un ser implícito dentro de la historia al cual se dirige el narrador.

En este orden de ideas, Bal considera que el narrador de una historia es un elemento fundamental en un texto narrativo. Al respecto sostiene que: “La identidad del narrador, el grado y la forma en que se indique en el texto, y las elecciones que se impliquen, confieren al texto su carácter específico” (1990,p.126). Un cuento siempre tiene un agente narrativo llamado también sujeto lingüístico quien se expresa en el lenguaje que constituye el texto, es de anotar que el narrador o agente lingüístico es diferente al autor del texto. La primera finalidad del narrador es dar a conocer la historia de un modo comprensible para el lector. El narrador es un elemento más, como lo son la historia o los personajes. Ha sido creado por el autor con la misión de contar la historia. La caracterización del narrador dependerá de la información de que disponga para contar la historia y el punto de vista que adopte, de allí que existan diferentes tipos de narradores como los siguientes:

- **Narrador protagonista:** cuenta los hechos en primera persona, es decir, cuenta su propia historia, por lo que el relato es subjetivo.
- **Narrador testigo:** es un personaje de orden secundario, pero narra la historia en primera persona; en consecuencia, lo que narra le sucede a otro, y este solo viene siendo un espectador. Está en la línea intermedia de la subjetividad y la objetividad
- **Narrador omnisciente:** se caracteriza por conocer todo, se anticipa a los hechos, sabe lo que los personajes piensan. Se entiende como una especie de Dios que conoce al detalle todo lo que ocurre, ocurrió y ocurrirá.
- **Narrador objetivo:** registra todo lo que ocurre en el exterior, asume el rol de una cámara de cine.

2.5.2 Plano del relato.

Hace referencia al modo o modos de contar la historia, este plano contempla todo lo relacionado con la focalización (quién observa y qué observa) y al alcance (qué tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que éste se mueve). Es decir, el narrador puede iniciar la historia por el final o desde el principio, también puede elegir el narratario en primera o tercera persona. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Pérez y Roa, 2010, p.47). En este mismo sentido, Todorov (1971) propone que toda narración tiene un comienzo estable, el cual es perturbado por una fuerza cualquiera y como consecuencia resulta un estado de desequilibrio, pero que al final todo vuelve a la normalidad gracias a las transformaciones internas de cada personaje.

En este plano también emergen elementos que pertenecen a la focalización, la cual es el sentido que se le otorga a los personajes, según su ángulo de visión, es decir que hace referencia a qué tanto sabe el personaje o sabe del personaje y en qué espacio se mueve.

Finalmente, las formas de citación discursiva, son elementos que pertenecen a este plano, dado que el discurso puede ser directo o libre. Por otro lado, incluye los signos de demarcación, los cuales son usados para dar inicio, poner fin, distinguir frases pensadas o dichas en un diálogo y diferenciar lo que sucede tanto en la mente como en la realidad del personaje.

2.5.3 Plano de la historia.

Según Cortes y Bautista (1999), este plano hace referencia a los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, además se puede desarrollar a

través del mundo real o sufrir alguna alteración. El relato debe tener uno o unos personajes centrales, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas. Los tiempos (lineal -pasado, presente y futuro, retrospectivo -se vuelve al pasado desde el presente- o de anticipación -se narra lo que sucederá-), los espacios (lugar, sitio o escena donde suceden los hechos) y las acciones

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta la intencionalidad, la cual hace referencia al destino de cada personaje, la motivación, que son los actos desarrollados por los personajes y la competencia, la cual se refiere a la preparación previa que necesita cada personaje antes de salir a la acción.

Genette (1972), propone analizar el tratamiento del tiempo en el relato a partir de las alteraciones que se presentan de acuerdo a las relaciones entre el tiempo de la historia (TH) y el tiempo del relato (TR); y, por otra parte, entre el tiempo del relato y el tiempo de la narración (TN). Las alteraciones producidas siempre estarán en función de producir un determinado efecto de sentido.

En resumen, un texto narrativo es un relato real o imaginario, que se lleva a cabo en un lugar y en un tiempo determinado, en el cual se narran hechos de diversos personajes. En este mismo sentido, la narración permite explorar, crear, soñar y construir significados. Dentro de esta categoría, el cuento es uno de los textos más utilizados en el ámbito escolar, desde el nivel inicial y durante todo el ciclo de la primaria, buscando que el acercamiento del niño, con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. A continuación, se expondrán algunas de sus principales características.

2.6 El cuento

Los cuentos son narraciones maravillosas que le permitieron a la sociedad conservar sus tradiciones y creencias. Las concepciones tradicionales conciben el cuento como una narración breve de carácter ficcional protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo, pero además posee unas características especiales que se deben tener en cuenta a la hora de escribirlos, narrarlos o leerlos. En este sentido, Propp (citado por (Garrido 1996) afirma que:

Este tipo de narración es una forma de relatar, en el cual el autor determina un conjunto de acontecimientos llevado por personajes o actantes en espacios y tiempos determinados. Desde el punto de vista morfológico, como todo desarrollo, parte de una fechoría o carencia, pasando por las funciones intermediarias en las que culmina o en otras funciones utilizadas como desenlace. La función terminal puede ser la recompensa, la captura del objeto buscado o de un modo general la reparación del mal, los auxilios y la salvación durante la persecución (1928,p.107).

Por su parte Muth (1991), define el cuento como una forma particular de narración, cuyo contenido suele ser diferente al contenido de otro tipo de discurso. Tiene una estructura o estructuras diferentes de la descripción y la exposición, tiene tramas, temas y personajes que interactúan socialmente, contiene un problema o conflicto o ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y un tipo de acción y resolución, con diversos elementos que relacionan con encadenamientos temporales o causales.

Los cuentos han tenidos diversas funciones: divertir, cautivar, transmitir valores, entre otros. Dado la complejidad que manejan han sido abordados desde las ciencias, el arte y la educación con sus respectivos objetivos cada una. Hay una gran variedad de cuentos entre ellos están: los cuentos maravillosos o de hadas, los de terror, los de ficción, los policíacos, entre otros.

Muth (1991) plantea además que el cuento tiene una estructura, trama, personajes tema y conflicto, así como unas características que lo diferencian de otros géneros narrativos tales como:

- **Ficción:** aunque en algunos casos puede basarse en hechos reales o ser una ficción de un marcado realismo, un cuento debe, para funcionar, recortarse de la realidad.
- **Argumental:** tiene una estructura de hechos entrelazados (acción – consecuencias) en un formato de: introducción – nudo – desenlace.
- **Única línea argumental:** a diferencia de la novela, en el cuento todos los hechos se encadenan en una sola sucesión de hechos.
- **Estructura centripeta:** todos los elementos que se mencionan en la narración del cuento están relacionados y funcionan como indicios del argumento.
- **Personaje principal:** aunque puede haber otros personajes, la historia hablará de uno en particular, que es a quien le ocurren los hechos.
- **Unidad de efecto:** comparte esta característica con la poesía: está escrito para ser leído de corrido de principio a fin. Si uno corta la lectura, es muy probable que se pierda el efecto narrativo. La estructura de la novela permite leerla por partes.
- **Brevidad:** para cumplir con todas las demás características, el cuento debe ser breve.
- **Prosa:** el cuento debe estar escrito en prosa.

En este proyecto el abordaje del cuento en el aula se realizó a través de una secuencia didáctica, la cual se explicará a continuación.

2.7 Secuencia didáctica

Como estrategia para alcanzar el propósito propuesto en la investigación, se diseñó e implementó una Secuencia Didáctica (SD), desarrollando una serie de actividades, en diferentes momentos, encaminadas a mejorar la comprensión lectora de textos narrativos. Según Camps (1994), la SD es como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

Cabe resaltar, que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de un cambio constante, dado que es fundamental que los docentes sean investigadores y reflexivos, utilizando nuevas estrategias que les permita mejorar sus prácticas pedagógicas en los distintos contextos, logrando así un aprendizaje significativo en sus estudiantes. En este sentido Litwin, “señala que la secuencia didáctica le permite al docente beneficiar los procesos de construcción del conocimiento en los estudiantes” (1997, p98).

Para Camps la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las características siguientes:

Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son

inseparables. Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos...el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación. (1995,p.3).

Para el caso de la secuencia didáctica, desarrollada en este proyecto, la cual estaba orientada a la comprensión lectora, las docentes investigadoras propusieron las siguientes fases:

- **Primera fase, presentación:**

En esta primera etapa se busca incentivar el interés de los estudiantes y realizar la exploración de los conocimientos previos en relación con la temática a desarrollar. Estos conocimientos sirven de enlace entre lo que saben y lo nuevo, también se realiza el contrato didáctico y se plantean los objetivos de aprendizaje.

- **Segunda fase, desarrollo y practica:**

Es el momento de la implementación de la secuencia didáctica, desarrollando diferentes actividades de lectura, en relación con la oralidad y la escritura; además, se lleva a los estudiantes a poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre la comprensión lectora de textos narrativos.

- **Tercera fase, evaluación:**

El objetivo de esta fase es comprobar en qué medida se van alcanzando los objetivos de aprendizaje. La evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso, realizando actividades

metacognitivas, en las que los estudiantes, después de cada sesión reflexionan sobre lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, llevando a cabo procesos de auto, co y heteroevaluación.

Ahora bien, como el objetivo de este proyecto, no solo tuvo que ver con mejorar las competencias en comprensión lectora de los estudiantes, sino también generar procesos de reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en las docentes investigadoras, se incluye un apartado en el que se hace referencia a las “*prácticas reflexivas*”.

2.8 Practica Reflexiva

Si se tiene en cuenta que el estudiante es el objetivo central de la SD, la intervención del docente hace parte fundamental en la efectividad del proceso, por lo tanto, se hace necesario abordar el análisis de las prácticas reflexivas, teniendo en cuenta el posicionamiento teórico de Perrenoud, quien establece que:

Para que haya 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. (2004,p.13).

Dewey (1989) define la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según este autor, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que han de seguir los profesores, es en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La

reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Hay tres actitudes que Dewey (1989) considera necesarias para la acción reflexiva. En primer lugar, la apertura intelectual referida al deseo activo de atender a más de un punto de vista a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más fuertes creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar, la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién. La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey (1989), es la sinceridad, la que tiene que ver con el hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje (Kenneth M. Zeichner 1993).

Stenhouse, L. (1985) define al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del curriculum. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina profesionales amplios (Stenhouse, 1985, p. 196):

- a. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten
- b. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar
- c. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
- d. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor – directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales- y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse (1985) afirma que no puede producirse desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como “una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica” (1985, p. 209).

Por su parte Schön (1983), quien distingue entre el profesional identificado con la experticia técnica, entiende una práctica efectiva como la aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales y el profesional reflexivo como aquel que conoce desde la acción. Considera que todo profesional, consciente o inconscientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, etc. Schön valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional:

cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. ... No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. ... La reflexión desde la acción puede

seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica (1983,p.12).

Finalmente, se puede decir que, la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva, donde estos actúen en función de cuestionar sus prácticas de forma constante, para permitir el mejoramiento del sistema educativo, asumiendo posturas críticas, y actitudes propositivas que les permitan innovar en su quehacer como formadores y generadores de cambios.

3. MARCO METODOLÓGICO

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

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual según lo planteado por Imbernón (2002) “el investigador manipula deliberadamente las variables, siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir” (cap. 4, p. 31) desde esta perspectiva los datos se manipulan intentando buscar las causas de los efectos, para una posible generalización o réplica.

A pesar de ser una investigación cuantitativa, el análisis cuantitativo se complementará con un análisis cualitativo, con el que se busca reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras. Perrenoud (2010) justifica la necesidad de tal reflexión, porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva, lo que favorece la construcción de nuevos saberes.

3.2 Tipo de Diseño

El diseño es Cuasi-experimental, debido a que la muestra no es seleccionada al azar, sino predeterminada, al elegir grupos ya existentes. Además, se optó por un diseño intragrupo, tipo Pre-test/Pos-test, pues a cada grupo se mide y compara consigo mismo en dos momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-test) y posterior a su aplicación (Pos-test), mediciones que son contrastadas para dar cuenta de la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

3.3 Población

La población de este estudio son los estudiantes de grado segundo de básica primaria de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Cartago (Valle del Cauca)

3.3.1 Muestra.

La muestra estuvo compuesta por 58 estudiantes de los dos grupos de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad De Cartago, los cuales en su mayoría proceden de estratos socioeconómicos 1 y 2, con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años; ambos son grupos mixtos. El grupo 1 contó con 29 estudiantes, de los cuales 18 son niños y 11 niñas, y el grupo 2 con 29 estudiantes, 19 niñas y 10 niños, los cuales, en su gran mayoría han estado con la misma

docente desde el grado primero. Como antes se había mencionado algunos estudiantes presentaban bajo rendimiento académico y dificultades para el aprendizaje, así como discapacidad sensorial.

El grado segundo 1 está conformado por estudiantes pertenecientes a la etnia afrodescendiente (4), de igual manera se presentan condiciones de discapacidad sensorial tanto de visión reducida (1) como de baja audición (1), repitencia (8) y extra edad (8), además de desnutrición (2) y bajo rendimiento académico (5). Todas estas condiciones que desfavorecen los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

El grado segundo dos se encuentra conformado por 29 estudiantes de los cuales 1 esta diagnosticado con homocistinuria perdiendo la visión de su ojo izquierdo, extra edad, y presenta dificultades en la lectura y la escritura, niños con dificultades en el aprendizaje y no alfabetizados (5), con DHA (1), dislalia (2), repitencia (1), desnutrición (1), con baja visión (3), etnia afrodescendiente (1).

3.4 Hipótesis

3.4.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, mejorará la comprensión de textos narrativos, en estudiantes de grado segundo de la I.E Ciudad de Cartago, sede San Juan Bosco, del municipio de Cartago Valle.

3.4.2 Hipótesis Nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de textos narrativos, en estudiantes de grado segundo de la I.E Ciudad de Cartago, sede San Juan Bosco, del municipio de Cartago Valle.

3.5 Variables

3.5.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica.

Una secuencia didáctica, según Camps “es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (2003,p.40- 43).

Para la presente investigación se diseñó una Secuencia Didáctica (Anexo N° 1), en la que se desarrolló una planeación de actividades secuenciales a través de tres fases: Preparación, Desarrollo y Evaluación, las cuales se llevaron a cabo en siete sesiones de clase, dirigidas a los estudiantes de grado segundo con el fin de mejorar la comprensión lectora.

Es pertinente aclarar que, durante la implementación de la secuencia las docentes realizaron una reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza del lenguaje, por medio del registro de acontecimientos, opiniones o reflexiones que surgieron en el transcurso de cada clase o al finalizar cada sesión de trabajo.

3.5.1.1. Cuadro 1. Operacionalización De La Variable Independiente.

DEFINICIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA	FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	INDICADORES
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Camps, 2003, pp. 40- 43).</p> <p>La secuencia didáctica se plantea en tres fases, para esta investigación han sido denominadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Primera fase: preparación ● Segunda fase: desarrollo ● Tercera fase: evaluación 	<p>PRIMERA FASE:</p> <p>En esta fase se realiza la presentación de la SD, la negociación del contrato didáctico, además de la motivación, indagación y exploración de saberes previos y de las posibilidades de construcción de nuevos conocimientos para lograr un aprendizaje significativo.</p>	<p>Los estudiantes comprenden los objetivos de aprendizaje de la SD y los alcances de la misma.</p>
		<p>Se establecen acuerdos con los estudiantes acerca de las actividades a desarrollar, las formas de evaluación, los compromisos y las responsabilidades (contrato didáctico)</p>
		<p>Los estudiantes dan a conocer sus conocimientos previos, a través del diálogo y las preguntas realizadas por la docente.</p>
		<p>Los estudiantes participan aportando ideas para el desarrollo de la SD.</p>
	<p>SEGUNDA FASE DESARROLLO:</p> <p>En esta fase se llevan a cabo diversas actividades orientadas a la comprensión lectora de textos narrativos,</p>	<p>Los estudiantes participan en el desarrollo de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -lecturas individuales y compartidas. -comparaciones.

	<p>realizando anticipaciones, lecturas y análisis de diferentes cuentos, en los que el personaje principal es el lobo, en este sentido, se profundiza en el análisis de los elementos propios de los planos del relato literario (plano de la narración, plano de la historia y plano del relato) y del contexto comunicativo, orientando a los estudiantes a asumir posiciones críticas frente a los textos leídos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -anticipaciones. -re narraciones. -reconocimiento de características -clasificación. -análisis del personaje central. -reconocimiento del tiempo. -diferenciar personajes. -identificar acciones y propósitos. -diferenciar entre autor, narrador y lector. -identificar el tiempo en el que el narrador cuenta la historia. -reconocer los recursos retóricos. -reconocer la estructura ternaria. -identificar modos de contar la historia y -identificar marcas textuales.
		<p>Se realizan preguntas direccionadoras: ¿Qué vamos aprender? ¿Cómo lo vamos aprender? ¿Para qué lo vamos aprender?</p>

		Los estudiantes realizan reflexiones y socializaciones en las actividades realizadas en las sesiones.
	<p>TERCERA FASE EVALUACIÓN:</p> <p>Esta fase se lleva a cabo durante toda la aplicación de la secuencia didáctica, y tiene como objetivo identificar los aprendizajes, respecto a la comprensión lectora de textos narrativos.</p> <p>Para esto se realizan procesos de auto, co y heteroevaluación, promoviendo la reflexión metacognitiva, durante todo el proceso.</p>	<p>Las docentes realizan evaluación de los procesos vividos y los aprendizajes logrados en la secuencia didáctica a través de cada una de las actividades, aportes, opiniones y reflexiones expresadas por los niños y niñas.</p> <p>Los estudiantes elaboran portafolios con las diferentes producciones desarrolladas a partir de la propuesta didáctica.</p> <p>Los estudiantes reflexionan respecto al proceso desarrollado en la propuesta didáctica y sobre sus aprendizajes.</p>

3.5.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos narrativos.

Ser competente en narrativa implica dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato poder conocerlos, describirlos y explorarlos, realizar una distinción de niveles desde su estructura interna. En este sentido se retoman los aportes de la narratología desde autores como Genette (1998) y más afondo, Greimas y Courtés (citados por (Cortes y Bautista 1999), quienes han caracterizado los textos narrativos desde los planos narrativos, siendo estos el plano de la narración, el plano de la historia y el plano del relato.

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 define 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 (citado por (el MEN, 1998, p.25)

3.5.2.1 Cuadro 2. Operacionalización de la Variable Dependiente.

Comprensión de textos narrativos:		
Ser competente en narrativa implica dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, poder conocerlos, describirlos y explorarlos, realizar una distinción de niveles desde su estructura interna. En este sentido se retoman los aportes de la narratología desde autores como Genette (1998) y más afondo, Greimas y Courtés (citados por Cortes y Bautista 1999), quienes han caracterizado los textos narrativos desde los planos narrativos, siendo estos el plano de la narración, el plano de la historia y el plano del relato. 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 define 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.		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICES
Plano de la narración:	Narrador: ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto del lector).	1 (alto)- Identifica el narrador en el relato. 0 (bajo)- No identifica el narrador en el relato.

<p>La narración es el hecho o acción verbal que convierte a la historia en relato; es el hecho narrativo productor; y, por extensión, la situación real o ficticia en que se produce el acto narrativo. En los textos narrativos en una situación ficcional. La historia y la narración no existen para el lector, si no es por mediación del relato. (Genete, 2010. Párr. 4, p.13)</p> <p>Reconoce que todo relato posee un narrador que utiliza el autor como estrategia discursiva para contar la historia.</p>		
	<p>Recursos retóricos utilizados por el narrador. Palabras con las cuales los narradores indican su intención de contar algo interesante, en el caso de la Personificación) se trata de darle atributos humanos a seres inanimados o animales.</p>	<p>1(alto) – Identifica los recursos retóricos utilizados por el narrador. 0 (bajo)No identifica los recursos retóricos utilizados por el autor.</p>
	<p>Voces del narrador y los personajes: La voz hace referencia a la forma como se encuentra en el relato, por lo tanto, en ella se identifican dos actores: el narrador y su destinatario, los cuales pueden ser reales o ficticios.</p>	<p>1(alto) - Reconoce donde habla el narrador y donde hablan los personajes 0 (bajo)- No reconoce donde habla el narrador y donde hablan los personajes.</p>
	<p>Funciones del narrador en la historia Es quien nos cuenta la historia y elige la posición para realizarlo. De tal forma que la puede contar desde la primera persona, segunda o tercera, es decir, que puede estar dentro o fuera del espacio narrado.</p>	<p>1(alto) - Reconoce las funciones del narrador en la historia: describir información, describir los personajes. 0 (bajo)- No reconoce las funciones del narrador en la historia: describir información, describir los personajes.</p>
	<p>Tiempo de la narración: Es el tiempo en el que el narrador decide contar la historia, si ésta ya paso, está pasando o va a pasar.</p>	<p>1 (alto) - Identifica el tiempo de la narración 0 (bajo) - No identifica el tiempo de la narración</p>

<p>Plano del relato: Es el modo o los modos de contar la historia, es decir, la estructura con la que se relata. Esa estructura se denomina ternaria y consta de tres partes: inicio, nudo y desenlace. Por otro lado, el narrador puede decidir cómo contar la historia, si por el inicio o por el final.</p>	<p>Modo en el cual está contada la historia: Estructura en la que está relatada la historia, si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo.</p>	<p>1(alto) - Identifica el modo en que está contada la historia. 0 (bajo)- No identifica el modo en que está contada la historia.</p>
	<p>Estado inicial del relato: la característica que define el estado inicial es, siempre, en relación con un objeto: el actor puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento.</p>	<p>1 (alto)- Reconoce el estado inicial del relato. 0 (bajo)- no reconoce el estado inicial del relato.</p>
	<p>Marcas textuales que permite identificar donde hablan o piensan los personajes: llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en un diálogo; son también los que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad o en la imaginación del personaje.</p>	<p>1 (alto)- Reconoce las marcas textuales que permiten identificar donde hablan o piensan los personajes. 0 (bajo)- No reconoce las marcas textuales que permiten identificar donde hablan o piensan los personajes.</p>
	<p>Fuerza de transformación: son aquellas acciones que desencadenan los hechos en el relato.</p>	<p>1(alto) - Identifica la fuerza de transformación que desencadenan los hechos en el relato. 0 - No Identifica la fuerza de transformación que desencadena los hechos en el relato.</p>

	Estado final del relato: se define como queda el personaje en relación al anterior estado inicial.	1 (alto)- Reconoce el estado final del relato. 0 (bajo)- No reconoce el estado final del relato.
<p>Plano de la historia:</p> <p>La historia es el conjunto de los hechos o acontecimientos narrados, presentados de acuerdo a un orden lógico y cronológico.</p> <p>Este plano está relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo.</p> <p>Los relatos juegan con relaciones de contigüidad del tipo causa/efecto, acción /reacción, etc...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 (Cortés y Bautista, 1999).</p>	Características psicológicas de los personajes que participan en el relato: es la forma de actuar del personaje y sus diferentes comportamientos dentro de la historia, estos pueden ser: valientes, arrogantes, amorosos, calmados, entre otros.	1(alto)- identifica las características psicológicas de los personajes que participan en el relato. 0 (bajo)- no identifica las características psicológicas de los personajes que participan en el relato.
	Transformaciones de los personajes del relato: A medida que van ocurriendo los hechos en la historia, la persona va adquiriendo una transformación, todo esto depende del daño o afectación que le provoque al personaje.	1(alto)- Identifica las transformaciones de los personajes del relato. 0 (bajo)- No reconoce las transformaciones de los personajes del relato.
	Tiempo de la historia: Hace referencia al tiempo en el que transcurre o dura la historia.	1(alto)-identifica el tiempo de la historia. 0- No identifica el tiempo de la historia.
	Personajes principales y secundarios de la historia: Los personajes se clasifican según los acontecimientos y el papel que tienen en la historia, pueden ser primarios o secundarios	1(alto)- Reconoce los personajes principales de la historia. 0 (bajo)-No reconoce los personajes principales de la historia.
	Acciones de los personajes y los propósitos de las mismas:	1(alto)- Reconoce las acciones de los personajes y

	Éstas sirven para hacer que la meta sea probable, accesible, importante y vivida por los personajes.	los propósitos de las mismas. 0 (bajo)- No reconoce las acciones de los personajes ni los propósitos de las mismas.
Contexto comunicativo (Hymes 1972): Definir que se entiende por contexto o situación de comunicación, antes de hablar de los componentes 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. Finalidades: tiene que ver con los objetivos de la interacción, las metas, los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción.	Autor del texto: Se llama autor a toda persona que crea una determinada obra	1(alto)- Identifica el autor del texto. 0 (bajo)- No identifica el autor del texto.
	Destinatario: se refiere al posible lector, es decir a quién va dirigido el texto.	1(alto)- Identifica a quién va dirigido el texto 0 (bajo)- No identifica a quién va dirigido el texto
	Propósito de la historia: Intención comunicativa del autor.	1(alto)- Identifica el propósito de la historia 0 (bajo) -No identifica el propósito de la historia
	Finalidad: tiene que ver con el reconocimiento de por qué el texto llega a la clase para ser leído.	1(alto) - Reconoce por qué el texto llega al aula 0 (bajo)- No reconoce por qué el texto llega al aula

3.6 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica. Las bases de este ejercicio se encuentran en la noción de reflexión-acción, que de alguna manera Schön, (1987), ha conceptualizado más explícitamente, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción (Perrenoud, 2007,p.13).

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 continuación, se definen las Categorías que emergieron en los diarios de campo, de las docentes investigadoras:

3.6.1 Cuadro 3: Cuadro de categorías.

PRÁCTICAS REFLEXIVAS	
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
DESCRIPCIÓN	Relatar lo que se hizo durante la clase.
AUTOPERCEPCIÓN	Sentimientos y emociones que me surgen o generan la clase.
AUTOREFLEXION	Juicios o valores acerca de mi propia practica de aprendizaje.
CUESTIONAMIENTOS	Interrogantes que me surgen durante el desarrollo de la clase.
PERCEPCIÓN SOBRE LOS ESTUDIANTES	Juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamientos de los estudiantes.

DESAFIO	Capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.
----------------	--

3.6.2 Unidad de trabajo.

- Docente 1: Licenciada en Pedagogía Infantil con una especialización en Gerencia Educativa con 6 años de experiencia en básica primaria.
- Docente 2: Psicóloga con una especialización en informática educativa con 6 años de experiencia en básica primaria

3.7 Técnicas e Instrumentos

Con el fin de identificar el nivel en la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes de grado segundo de básica primaria de la Institución Ciudad Cartago, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, se diseñó un instrumento tipo cuestionario que consta de diecinueve (19) preguntas de opción múltiple con única respuesta (Anexo N°2). Las preguntas evalúan las dimensiones de la variable dependiente, las cuales son: plano de la historia (5 preguntas), plano de la narración (5 preguntas), plano del relato (5 preguntas), y contexto comunicativo (4 preguntas). El instrumento fue validado mediante una prueba piloto, y luego fue enviado a juicio de expertos.

Para el Pre-test se utilizó el cuento “El estofado del lobo” de Keiko Kasza y para el Pos-test el cuento “Terrible” de Alain Serres (Anexo N°3). Es importante aclarar que antes de la aplicación del Pre-test, y de iniciar la implementación de la SD, se informó a los acudientes de los

estudiantes, acerca del proceso a desarrollar con sus hijos, quienes firmaron el consentimiento informado (Anexo N°4), autorizando la participación de los mismos en el proyecto.

Por otra parte, el instrumento utilizado para el análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes fue el Diario de Campo (Anexo N°5). Para González (2006), el diario es un instrumento de diagnóstico del desarrollo profesional, en el cual el profesor rescata las experiencias y reflexiones acerca de su práctica educativa. Además, a través de éste se puede indagar y profundizar en la práctica educativa del docente, ya que los diarios se caracterizan por ser abiertos, flexibles y sistemáticos, por lo que el maestro puede expresar libremente sus experiencias, ideas, afectos, etc., a través de su auto observación.

Es así como el diario del profesor constituye una herramienta para la reflexión y es un “instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar” (Porlán y Martín, 1991, p 39). Se trata del documento personal más utilizado, pues suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores (Del Villar, 1994).

Es importante aclarar que el diario de campo utilizado fue propuesto desde la línea de investigación de Didáctica del Lenguaje en la que surgió este proyecto de investigación.

3.8 Procedimiento

Las fases a través de las cuales se desarrolló la investigación fueron las siguientes:

Cuadro 4: Fases del proyecto

PROCEDIMIENTO

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Diagnóstico de la comprensión de textos narrativos: *Elaboración del instrumento. *Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. *Evaluación de la comprensión de textos narrativos previa a la intervención.	Cuento: El estofado del lobo de Keiko kasza Cuestionario de comprensión lectora
2. Intervención	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica	Secuencia didáctica
3. Reflexión	Reflexión de las prácticas de la enseñanza del lenguaje, de las docentes que implementaron la SD	Diario de campo
4. Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos narrativos después de la intervención.	Cuento: Terrible de Alain Serres Cuestionario de comprensión lectora.
5. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	Estadística descriptiva Prueba Pre-test prueba Pos-test

4. Análisis de la Información

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad de Cartago.

El análisis se desarrollará en dos momentos, el primero estará referido al análisis cuantitativo de los resultados en la comprensión de textos narrativos, a partir de la aplicación del Pre-test y el Pos-test, y el segundo, al análisis cualitativo, en el que se presentarán las reflexiones de las prácticas de enseñanza de las docentes, producto de la intervención con el grupo 1 (grado

segundo uno) y el grupo 2 (grado segundo dos), mediante la implementación de la secuencia didáctica.

4.1 Análisis Cuantitativo de la comprensión lectora

Se presentará inicialmente en este apartado, los resultados generales, obtenidos a través de la estadística descriptiva, lo que permitirá identificar los cambios evidenciados en la comprensión lectora, al comparar el Pre-test y el Pos-test de ambos grupos; a continuación se mostrarán los resultados en las cuatro dimensiones de los grupos 1 y 2, y posteriormente se hará una descripción de los datos encontrados en cada una de las dimensiones, con sus respectivos indicadores, identificando de esta forma, las principales transformaciones en la comprensión lectora después de la implementación de la SD.

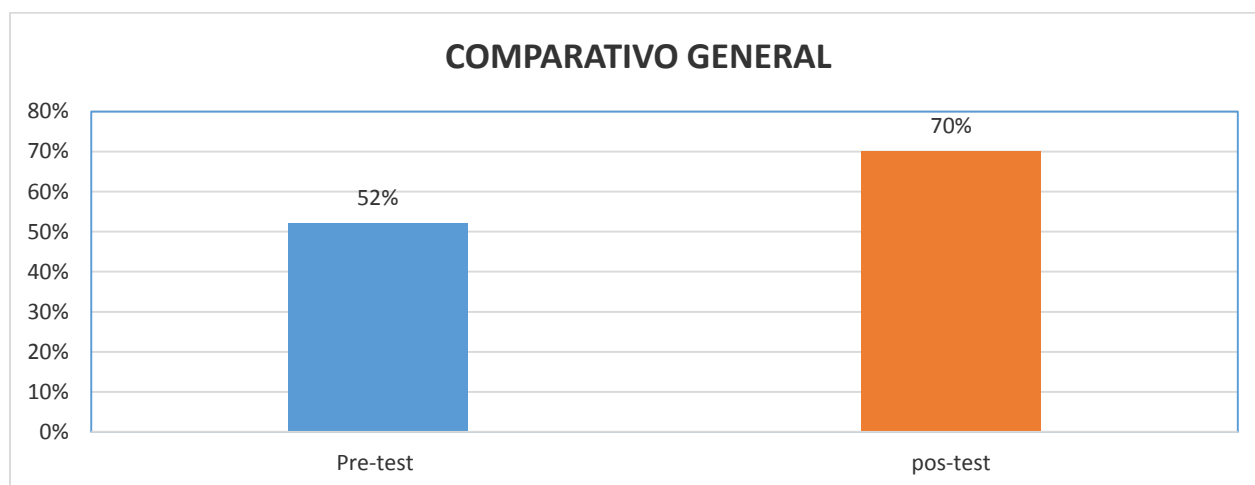
Tabla 1. Estadística Descriptiva Información General de la Intervención

CUADRO ESTADISTICO	PRE-TEST	POS-TEST
NUMERO DE ESTUDIANTES	58	58
PROMEDIO	9,80357143	13,2678571
MEDIANA	10	13
MODA	9	16
VARIANZA	7,58641582	8,83896684
DESVIACION ESTANDAR	2,7543449	2,97304
COEFICIENTE DE VARIANZA	0,04748871	0,05125931

En la tabla 1 se puede evidenciar que se presentaron cambios, reflejados en el promedio del Pre-test que fue de 9,80 y el del Pos-test que pasó a 13,26, de igual manera la moda pasó de 9 a

16, datos que permiten dar cuenta de los beneficios de la intervención por medio de la secuencia didáctica, en la comprensión lectora de textos narrativos.

Gráfico 1. Cuadro comparativo global, de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la comprensión de textos narrativos de los grupos 1 y grupo 2



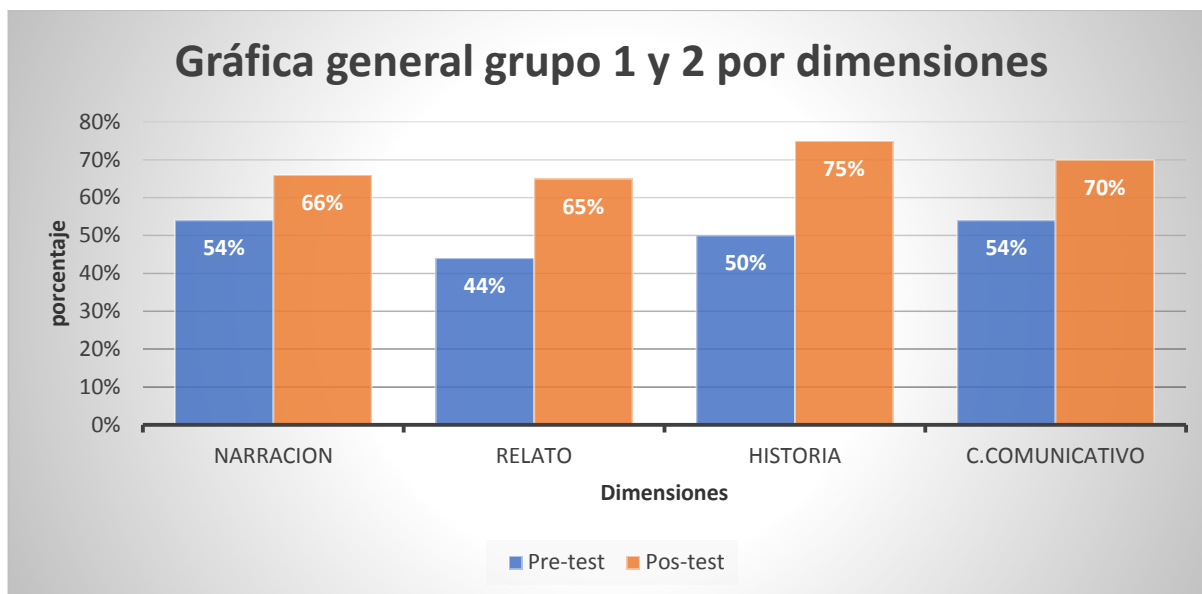
La gráfica 1 permite identificar que los estudiantes de grado segundo obtuvieron un desempeño alto, ya que en el Pre-test de 52%, y avanzaron en el Pos-test a un 70%, luego de la intervención con la secuencia didáctica. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo que sugiere que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, logró mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, de los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Ciudad de Cartago.

Con respecto a lo anterior, se evidencia que el nivel de cambio es aproximadamente un 18%, lo cual le da una mayor validez a la investigación; de igual manera, se refleja una buena

concentración de estudiantes cerca de la media después de la intervención. Por lo tanto, se confirma la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

Partiendo de los cambios obtenidos en las dimensiones estudiadas, se podría establecer que el tratamiento implementación de la secuencia didáctica, si incidió en el mejoramiento de la unidad de análisis (comprensión de textos narrativos).

Gráfico 2. Resultados globales del Pre-test y Pos-test, en las dimensiones de ambos grupos.



Según los resultados se puede decir que los estudiantes de grado segundo, en general, tuvieron avances en la comprensión de los diferentes planos del relato literario, y en el contexto comunicativo. Por lo que, al hacer la contrastación de los resultados del *Pre-test* y el *Pos-test*, desde los porcentajes que se observan en las gráficas, se evidencia que las dimensiones que presentaron mayor progreso fueron *el plano de la historia*, que pasó de un 50% en el *Pre-test* y a un 75% en el *Pos-test* y *el plano del relato* que avanzó de 44% en el *Pre-test* a 65% en el *Pos-test*, mientras que las dimensiones que obtuvieron menores avances fueron *contexto comunicativo*, con un 54% en el *Pre-test* y un 70% en el *Pos-test* un 70% y *el plano de la narración*, que pasó de 54% en el *Pre-test* a 66% en el *Pos-test*.

Como ya se mencionó, los mejores resultados se obtuvieron en la dimensión “*plano de la historia*”, luego de la intervención con la secuencia didáctica, posiblemente porque éste, como lo afirma Pérez y Roa (2010), es el que más se trabaja en la escuela, y además porque fue en el plano en el que se hizo mayor énfasis en el desarrollo de la secuencia, ya que ésta tenía como eje

el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, como lo es el lobo, de tal manera que se trabajaron características, transformaciones, acciones y propósitos, en diferentes textos narrativos. Fue así como en el desarrollo de la Secuencia didáctica los estudiantes pudieron comprender asuntos como: las características psicológicas de los personajes, las acciones, intenciones y transformaciones de los mismos, además del tiempo interno y externo de la historia, los personajes principales y secundarios, entre otros.

Los elementos que conforman este plano son muy importantes si se tiene en cuenta que el cuento es una forma de relato, a través del cual el autor organiza una serie de acontecimientos llevado a cabo por personajes o actantes en espacios y tiempos determinados. Estos personajes vendrían siendo los elementos fundamentales y pueden ser constituidos por animales, personas o cosas que participan e interactúan entre sí en la historia que se está narrando.

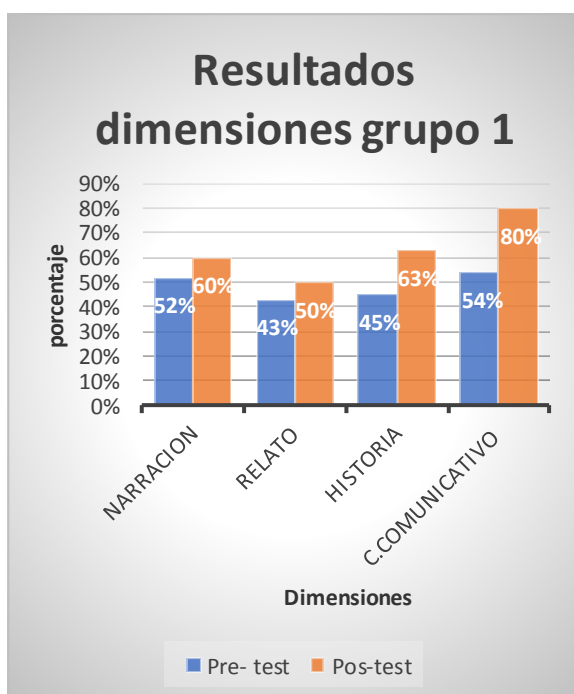
Ahora bien, respecto a la secuencia didáctica se podría decir que permitió potencializar la comprensión de textos en esta dimensión, dado que en ella se abordaron las características psicológicas, a través de un conversatorio que se realizó con los estudiantes, sobre lo que recordaban de los lobos en las historias leídas. Además, se les propuso realizar una ficha de trabajo la cual consistió en completar un cuadro que permitió registrar lo que el personaje prototípico pensaba, decía, como actuaba, como era y que sentía, de esta manera los estudiantes reconocieron las características psicológicas del personaje prototípico, pero de otros cuentos. Respecto a lo anterior, Van Dijk (1980), menciona que la comprensión de un texto se da a través de la interacción entre los conocimientos y las intencionalidades que el lector construya del texto leído, es decir que hace sus propios esquemas mentales dándole sentido a lo que lee.

Estos resultados demuestran la potencialidad de la secuencia didáctica, lo cual coincide con lo expuesto por Castañeda y Tabares (2015) en su investigación, al afirmar que la implementación de nuevas alternativas de enseñanza como las secuencias didácticas, contribuyen al mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos. En este sentido, Vásquez (2014), concluye en su estudio que se hace cada vez más evidente, la necesidad de implementar nuevas estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de trascender las prácticas pedagógicas tradicionales.

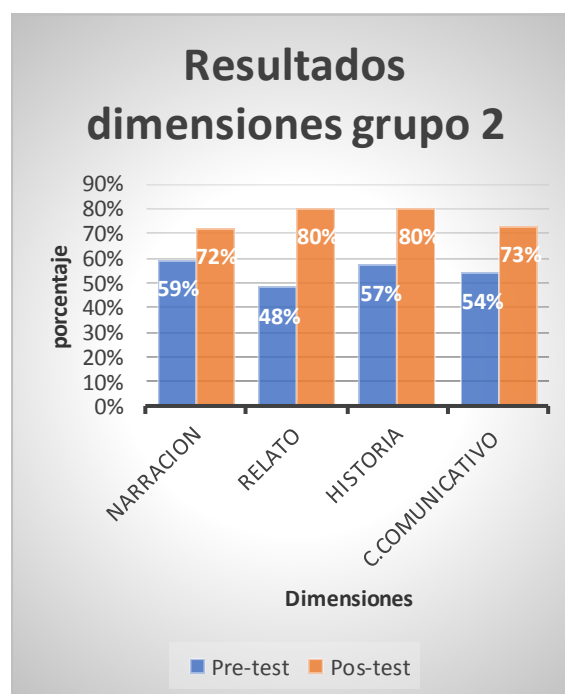
A continuación, se presenta el análisis de las dimensiones por cada uno de los grupos.

4.1.2 Cuadros comparativos de los resultados del Pre-test y Pos-test, por grupo.

Gráfica 3 Dimensiones grupo 1



Gráfica 4 Dimensiones grupo 2



Las gráficas 3 y 4 evidencian que los grupos presentaron cambios positivos en los desempeños de la prueba Pos-test, siendo el plano de la historia el que presentó mayores transformaciones en ambos grupos, pasando en el grupo 1, de un 45% a un 63%, y en el grupo 2, de un 57% a un 80%. Por otro lado, la dimensión con menor desempeño en el grupo 1 fue el plano del relato, con un aumento de 7 puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2, el menor progreso se dio en el plano de la narración con un aumento de 13 puntos porcentuales.

Cabe destacar que, el grupo 2 obtuvo un mejor desempeño tanto en el Pre-test como en el Pos-test en todos los indicadores, con respecto al grupo 1, para el cual los cambios no fueron tan representativos.

De manera puntual el gráfico No 3, muestra los resultados obtenidos por el grupo 1 en las dimensiones *plano del relato* y *plano de la narración*, el cual refleja que los estudiantes tuvieron muy poco avance, al pasar de 43% en el Pre-test a un 50% en el Pos-test en el *plano del relato*, y de 43% en el Pre-test a 50% en el Pos-test, en el *plano de la narración*. Estos resultados podrían estar relacionados con el hecho de que la docente investigadora no pudo dar continuidad a la secuencia por un periodo de tiempo, debido a una situación personal, lo que implicó retomar varias de las sesiones de la S.D ya desarrolladas, afectando la implementación de la misma.

Los resultados anteriores, también podrían explicarse por el predominio de prácticas de enseñanza tradicionales, a las que estuvieron expuestos los estudiantes del grupo 1, dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje estuvo enfocado en la codificación y decodificación, proceso en el que se desconocen, generalmente, los saberes de los estudiantes, pasando por alto elementos de la cultura que al momento de interpretar la lectura juegan un papel muy importante, pues tal

como lo afirma Dubois (1989), el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos para construir el sentido del discurso escrito, dado que el significado de la lectura es el resultado de una actividad mental que requiere de los conocimientos archivados en la memoria (p.12).

Ahora bien, en la gráfica 4 se observa que, en las dimensiones *plano del relato* y *plano de la historia*, los estudiantes del grupo 2 lograron un cambio positivo, evidenciándose un avance de 30%, al contrastar el Pre-test con el Post-test. Por otro lado, en las dimensiones *plano de la narración* y *contexto comunicativo*, no se evidenció un avance tan alto, ya que al contrastar el Pre-test con el Post-test, la diferencia fue de 12 y 19%, respectivamente.

A partir de lo anterior, se puede decir, que no solo el trabajo con la secuencia didáctica arrojó buenos resultados, sino que también influyó la actitud en general del grupo, ya que los estudiantes estuvieron atentos y dispuestos a llevar a cabo las actividades propuestas, acatando las recomendaciones dadas por la docente investigadora. Así mismo, otro factor que pudo haber incidido en los resultados, tiene que ver con que el año anterior, la docente implementó con este grupo una didáctica flexible (Geempa), que se aleja de las prácticas tradicionales de enseñanza, enfatizando en la lectura y escritura de textos auténticos.

En relación con lo anterior, Jiménez y O'shanahan (2008) en su investigación "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", concluyen que la calidad en la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura posee muchos factores, entre ellos los conocimientos basados en la teoría, la investigación y la indagación de las prácticas que todavía utilizan, con el fin de avanzar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En atención a lo anterior, se hace evidente que el uso de diferentes propuestas pedagógicas en el aula como la secuencia didáctica son alternativas que favorecen notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, dado que poseen objetivos concretos pedagógicos. Como lo refiere Camps una secuencia didáctica “es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (2003, p. 40- 43).

A modo de conclusión, se puede decir que la implementación de la secuencia didáctica posee un impacto positivo tanto para el estudiante como para los docentes, ya que permiten fortalecer los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, generando momentos de reflexión y transformación didáctica, orientados al fortalecimiento de la comunicación y la expresión oral. Frente a esto, Pérez y Roa (2010, p. 9) afirman que es posible lograr transformaciones en el aula a través de nuevas estrategias para enseñar a leer y a escribir, y como lo es la SD.

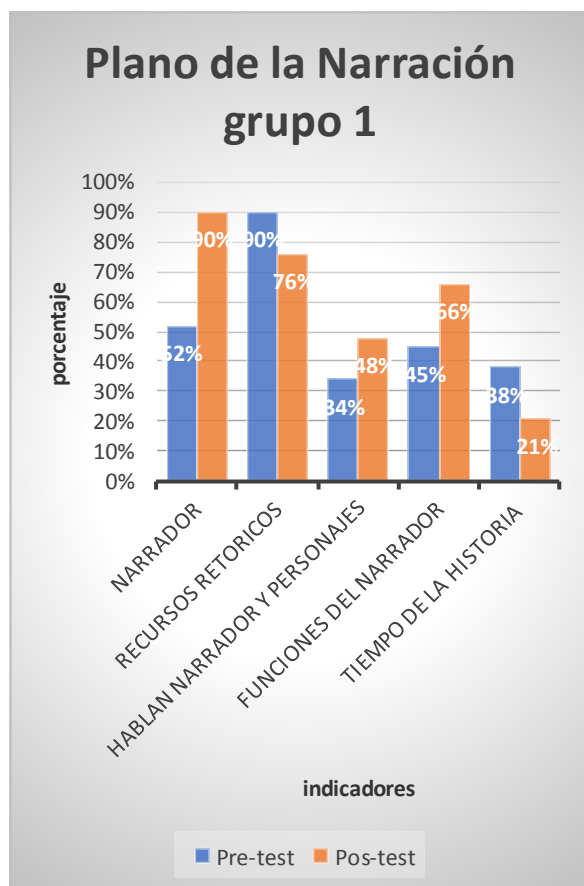
Lo expuesto, permite afirmar que trascender las prácticas de enseñanza tradicionales, puede ayudar a promover el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, ya que conlleva a la reflexión consciente de los conocimientos y compromisos en el aprendizaje, por parte de los estudiantes

4.1.3 Resultados de los Planos del relato literario y el Contexto Comunicativo.

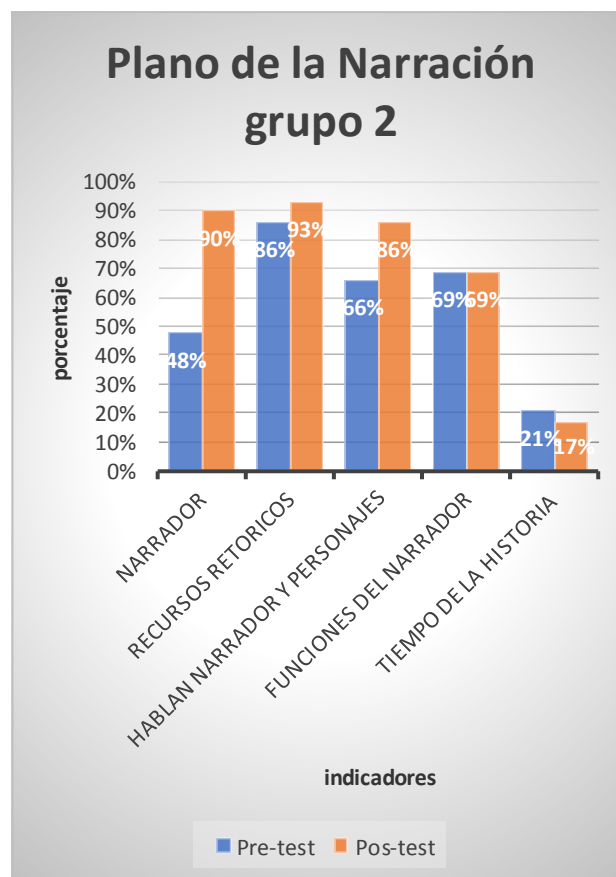
A continuación, se realizará una descripción de los resultados en cada uno de los planos del relato literario y el contexto comunicativo, considerando los respectivos indicadores, abordados en la secuencia didáctica, con cada uno de los grupos.

4.1.2.1 Plano de la Narración.

Gráfica 5. Plano de la Narración Grupo 1



Gráfica 6. Plano de la Narración Grupo 2



La gráfica 5 muestra que los estudiantes del grupo 1, tuvieron mejores desempeños en los indicadores 1 y 4, que hacen referencia a la identificación del narrador con un 90 % en el Pos-test y las funciones del narrador en la historia, con un 66% en esta misma prueba, siendo éstas la de anticipar la información, describir como es un personaje o que hace un personaje. Estos desempeños posiblemente se deban a que, durante las actividades de la SD, los estudiantes prestaban especial interés en el momento de las lecturas, en que se marcaba por medio de diferentes voces la intervención del narrador, identificando además que este es diferente de quién escribe el cuento (autor). Al respecto, Cortés y Bautista (1999), definen el narrador como una

“estrategia discursiva” creada por el autor; es así como en las lecturas realizadas los estudiantes se dieron a la tarea de rastrear y encontrar palabras o expresiones que les permitieron reconocer cuando hablaba el narrador, y las funciones que cumplía en la historia.

La grafica 6 evidencia que el indicador que tuvo mayor avance en el grupo 2 fue el de narrador, , que pasó de un 48% en el *Pre-test* a un 90% en el *Pos-test*, mientras que los indicadores que menor avance tuvieron fueron, tiempo de la historia, que obtuvo un 21% en el *Pre-test* y un 17% en el *Pos-test*, funciones del narrador con un 69% en el *Pre-test* y un 69% en el *Pos-test* y recursos retóricos que pasó de un 86% en el *Pre-test* a un 93% en el *Pos-test*. Esta situación, se pudo generar porque no existían en los estudiantes suficientes conocimientos previos sobre estos aspectos, los cuales eran completamente nuevos para ellos, lo que les dificultó la asimilación y el reconocimiento de estos indicadores. Es evidente entonces, que en la escuela no se aborda con suficiencia, o de manera adecuada, la reflexión de este plano, el cual debería considerarse en los procesos de comprensión lectora desde los grados iniciales.

Por otro lado, en el grupo 1, los indicadores 2 y 4, que hacen referencia a la identificación de los recursos retóricos (personificación) y la identificación del tiempo de la historia (si los hechos ya pasaron, están pasando o van a pasar), muestran disminución en el desempeño del *Pos-test*, frente a los resultados del *Pre-test*. Estos bajos desempeños posiblemente se deban a que los niños presentaron algunas dificultades para relacionar las palabras que daban cuenta del tiempo transcurrido, y para identificar las marcas textuales que les permitían ubicar el tiempo de la narración; además, no se profundizó lo suficiente en la comprensión de estos aspectos, durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Cabe anotar, que las pocas experiencia de lectura con las que llegan a la escuela los estudiantes, debido al contexto en el que ellos habitan (desnutrición,

hogares disfuncionales, violencia intrafamiliar, condiciones de extrema pobreza, escasa comunicación y acudientes iletrados), lo que repercute directamente en sus procesos de desarrollo.

Además de lo anterior, en este grupo es muy relevante la diferencia de edades que van desde los 7 hasta los 11 años, siendo este un factor importante a tener en cuenta, ya que esto implica diferencias en el desarrollo, no sólo de orden cognitivo, sino también en lo que tiene que ver con la construcción de estructuras narrativas, las cuales se espera, sean capaces de controlar los niños a estas edades.

Para apoyar esta idea Monforte (2013-2014) expone en su investigación algunas influencias del entorno en las narraciones infantiles (padres y familiares, vivencias y experiencias personales: miedos y angustias; los medios de comunicación y gustos y preferencias personales), afirmando que “se ha comprobado cómo los factores externos a las narraciones influyen en la mayoría de los relatos creados por los niños” (2013-2014, p. 182).

De igual manera Egan (1997), (citado por (Atorresi 2009) plantea la narración como un proceso distribuido socialmente y el resultado de muchas actividades culturales como experiencias y vivencias que involucran total y vivencialmente a los sujetos como colectivo. Y como anteriormente se había anotado los estudiantes de este grupo de acuerdo a su caracterización, no han desarrollado satisfactoriamente este proceso ya que sus padres o cuidadores tampoco utilizan estas prácticas sociales, a partir de lecturas de textos narrativos.

Para el caso del indicador referente al tiempo de la narración, Propp (1928-2001) plantea que las frases: “Hace mucho tiempo”, “en un lejano país”, “había una vez”, “erese una vez”, usadas con frecuencia en la narración de cuentos como situación inicial, en la que se hace referencias al tiempo y al espacio en que se sitúan los hechos, pero presentados de forma imprecisa, resultan confusas y alejados de la experiencia habitual de los niños.

Por consiguiente, puede suponerse que estos aspectos representan para los niños niveles de dificultad alta, demandando tareas de mayor complejidad, además de ser procesos que no han sido afianzados con regularidad en los estudiantes.

Se podría decir entonces que en este plano los estudiantes lograron reconocer aspectos importantes relacionados con el narrador, siendo uno de estos las funciones que este cumple en la historia, las cuales como lo indica Pérez y Roa (2010), tienen que ver con contar o narrar lo que sucede, ceder la voz a los personajes para que intervengan en el relato, dar a conocer lo que piensan o sienten los personajes y anticipar información de lo que está por suceder.

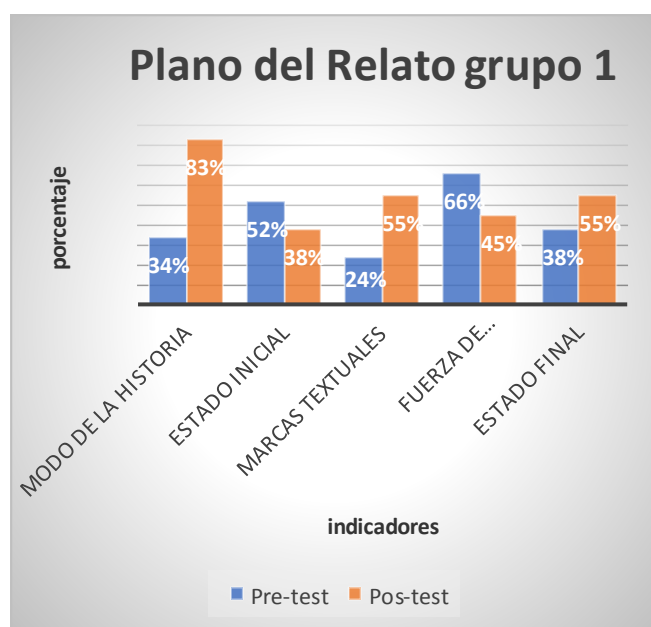
Con relación en lo anterior, Genette (1972), propone analizar el tratamiento del tiempo en el relato a partir de las alteraciones que se presentan de acuerdo a las relaciones entre el tiempo de la historia (TH) y el tiempo del relato (TR); y, por otra parte, entre el tiempo del relato y el tiempo de la narración (TN). Las alteraciones producidas siempre estarán en función de producir un determinado efecto de sentido. Lo anterior evidencia, que las actividades desarrolladas en la SD, para abordar lo que tiene que ver con el narrador, no tuvieron la profundidad necesaria, si se tiene en cuenta los pocos conocimientos previos de los estudiantes en este aspecto.

Tal como lo afirma Dubois, para que el lector cumpla un papel activo, debe hacer uso de sus conocimientos previos, puesto que al momento de comprender y construir el sentido del texto utiliza su competencia lingüística y experiencia para construir el texto, dado que el significado de la lectura es el resultado de una actividad mental que requiere de los conocimientos archivados en la memoria (1989, p.12).

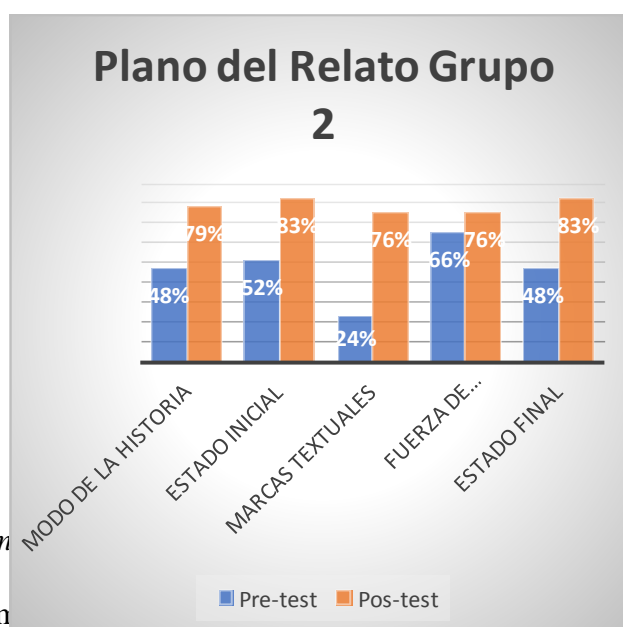
Lo anterior concuerda con lo expuesto por Smith (citado por (Dubois 1994), quien afirma que el proceso de lectura es de carácter interactivo, dado que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto” (1984,p.11); por lo tanto, el proceso de leer y comprender posee una estrecha relación entre las ideas, los conceptos y las creencias que el lector posee sobre la información que exprese del texto.

4.1.2.3 Plano del relato.

Gráfica 7 Plano del Relato grupo 1



Gráfica 8 Plano del Relato grupo 2



que los indicadores *estado inicial* y *fuerza de transformación*, tuvieron descensos de 14 y 21

puntos respectivamente. Es posible que el indicador *marcas textuales*, que pasó de 24% en el Pre-test a 55% en el Pos-test, esté relacionado con el interés presentado por los estudiantes durante la SD, para buscar en los textos los signos o palabras que les permitía reconocer diferentes aspectos como las voces de los personajes y del narrador. Respecto al indicador *fuerza de transformación*, el grupo 1 en el Pre-test obtuvo un 66% y en el Pos-test un 45%, evidenciándose que los estudiantes presentaron dificultades al reconocer el cambio que daba la historia después de ciertos acontecimientos.

La grafica 8 evidencia los avances en el plano del relato del grupo 2, los cuales muestran, que después de la aplicación de la secuencia didáctica, se presentaron mejorías en todos los indicadores, especialmente en *marcas textuales*, que pasó de un 24% en el Pre-test a un 76% en el Pos-test con una diferencia de un 52%. En el indicador *estado final*, al contrastar los resultados de ambas pruebas se encontró un avance de 35%, mientras que en los indicadores *estado inicial* y *modo de la historia* la mejoría fue de 31%. Sin embargo, en el indicador *fuerza de transformación*, al contrastar el Pre-test con el Post-test se presentó una disminución del 10%.

Los resultados de ambos grupos evidencian un mejor desempeño en el grupo 2 en la mayoría de las dimensiones, mientras que la dimensión *fuerza de transformación* da cuenta de dificultades de los estudiantes de ambos grupos para reconocer las acciones que desencadenan los hechos en el relato, aunque en el momento de realizar las actividades en clase sí pudieron hacerlo. Posiblemente esta situación se pueda explicar por la manera como tradicionalmente se ha enseñado la estructura de este tipo de textos en la escuela, sin profundizar sobre el análisis del conflicto, las transformaciones de los personajes y las causas que llevan a los cambios. Ante esta situación, Solé (1999) plantea que en la escuela la lectura es más un objeto de evaluación que de

enseñanza, lo que ha conllevado a prácticas de enseñanza sin sentido, convirtiéndola en una práctica mecánica y memorística, una rutina para todas las actividades y en casi todas las asignaturas.

Para el abordaje de este plano, sería importante considerar los aspectos morfológicos de los cuentos, teniendo en cuenta que las historias inician con una fechoría o carencia, para después pasar por las funciones intermediarias en las que culmina o en otras funciones utilizadas como desenlace. La función terminal puede ser la recompensa, la captura del objeto buscado o de un modo general la reparación del mal, los auxilios y la salvación durante la persecución (Propp 1928, p. 107).

Ahora bien, respecto a los resultados poco favorables que obtuvo el grupo 1 en las dimensiones *estado inicial* y *fuerza de transformación*, pueden adjudicarse al hecho de haberse trabajado sin la suficiente profundidad, al abordarse en una sesión y no retomarse en otras, para afianzar el conocimiento. Esto reafirma que es importante la continuidad en las sesiones de la SD, de tal forma que se puedan generar aprendizajes significativos, tal como lo señala Litwin (1997). Al respecto Cortés y Bautista afirman que “ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos” (1998, p.30), lo que indica que se hace necesario seguir afianzando la comprensión de los elementos del relato.

4.1.2.3 Plano de la historia.

Gráfico 9 Plano de la Historia Grupo 1



Gráfico 10 Plano de la Historia Grupo 2



La gráfica 9 refleja que se dieron mejorías en el grupo 1, en casi todos los indicadores, siendo el más notable el indicador *características psicológicas*, ya que registró un 41% en el Pre-test y un 86% en el Pos-test; este aspecto hace referencia a la identificación de las características psicológicas de los personajes y en especial a las del personaje prototípico, al ser este el eje central para desarrollar la secuencia. En este sentido, a los estudiantes se les llevó a indagar sobre lo que pensaba, sentía, decía y cómo se transformaba el personaje del lobo en los diferentes cuentos analizados, lo que permitió, mediante el trabajo de intertextualidad realizado, que los estudiantes tuvieran un conocimiento general sobre el personaje prototípico y su comportamiento. Respecto al indicador 4, que tiene que ver con la identificación de los personajes principales y secundarios, no se observaron cambios, lo que indica que es necesario realizar una diferenciación más profunda en este aspecto que permita identificar con mayor eficacia los personajes principales de los secundarios.

Fue así como en las actividades de anticipación usando las imágenes de las portadas, durante la lectura o las preguntas guiadas no se realizó una marcada diferenciación entre los roles que cumplen los personajes que participan en la historia, lo que llevó a pensar a los estudiantes que todos los personajes eran importantes que aportaban de igual manera al desarrollo de la historia.

Este aspecto concuerda con lo que expone la Atorresi, respecto a algunos de los resultados en las pruebas realizadas en SERCE, en las que se ha encontrado que un alto porcentaje de estudiantes de grado tercero e incluso de grado sexto, adjudica el protagonismo a otro personaje (2009, p.44).

Ahora bien, respecto a los resultados presentados en la gráfica 10, se observa que el grupo 2, en el plano de la historia logró mejorías en los 5 indicadores trabajados en la secuencia didáctica. El indicador que mejor desempeño presentó fue el reconocimiento de las acciones y propósitos de los personajes con un 93% en el Pos-test. Los indicadores 2 (transformaciones de los personajes) y 3 (tiempo interno de la historia), también presentaron un buen desempeño en el Pos-test, al igual que los indicadores 1 (características psicológicas de los personajes) y 4 (reconocimiento de los personajes primarios y secundarios), aunque en menor medida que en los anteriores indicadores, lo que podría deberse a que en la secuencia didáctica las actividades desarrolladas para abordar estos aspectos, no permitieron profundizar en este reconocimiento.

Con respecto a los resultados poco favorables en el indicador *personajes principales y secundarios*, especialmente en el grupo 1, probablemente tiene que ver con que las actividades desarrolladas en la SD, no fueron suficientes para permitir a los estudiantes el reconocimiento de los mismos, dado que se trabajó solo una actividad la cual consistió en identificar a través de una rejilla cuáles fueron los personajes principales y secundarios de los cuentos.

De acuerdo a Cortés y Bautista (1999), este plano hace referencia a los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, además se puede desarrollar a través del mundo real o sufrir alguna alteración. Por su parte Genette, se refiere a este plano definiéndolo como el conjunto de acontecimientos que se cuentan, diferenciándolo del

relato, que sería el discurso oral o escrito y la narración como el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir el hecho en sí de contar (1993, p.12). Por lo tanto, el relato influye tanto en la historia como en la narración, siendo éste el que intercede a través del discurso y brinda información clave para la comprensión del texto.

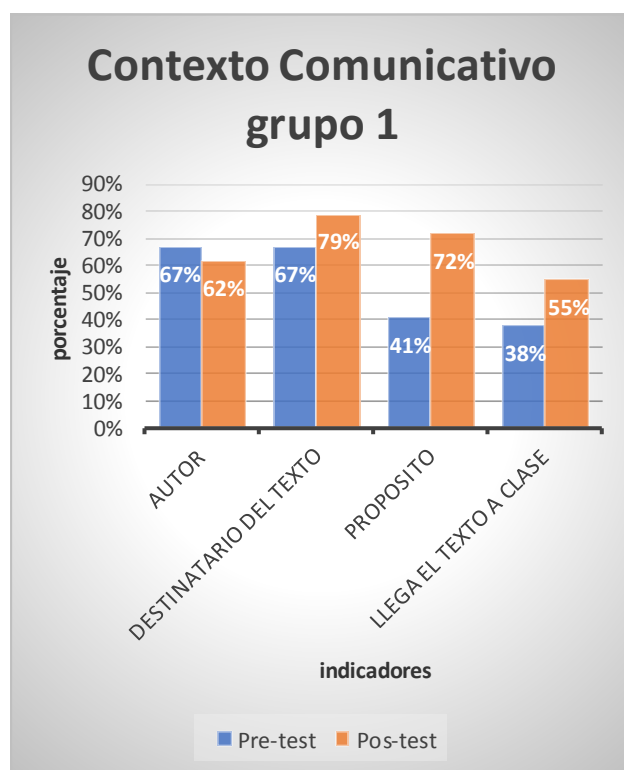
Este plano ha sido el que usualmente más se ha trabajado en la escuela, pero generalmente en un nivel muy superficial, limitándose en ocasiones al reconocimiento de las características físicas y acciones de los personajes, sin profundizar en el análisis de sus propósitos y transformaciones. Precisamente, algunas de las actividades realizadas en la secuencia didáctica para llevar a los niños a comprender las transformaciones y características psicológicas de los personajes, fueron conversatorios en los que se partía de preguntas como las siguientes: ¿Cómo eran los lobos al principio del cuento? ¿Cómo son al final del cuento? ¿Cómo cambiaron los lobos a través de la historia?

Ahora bien, respecto al indicador referente a las *transformaciones vividas por los personajes*, se llevó a cabo, como ya se mencionó, un ejercicio de intertextualidad comparando los lobos protagonista de las historias leídas: ¿Cómo son los lobos de los cuentos?, ¿Siempre se comportaron igual?, ¿Cómo actúa al inicio el lobo?, ¿Cómo actúa el lobo al final? ¿Por qué el lobo decide cambiar? ¿Cómo se comporta, cómo piensa, qué siente, en cada historia?

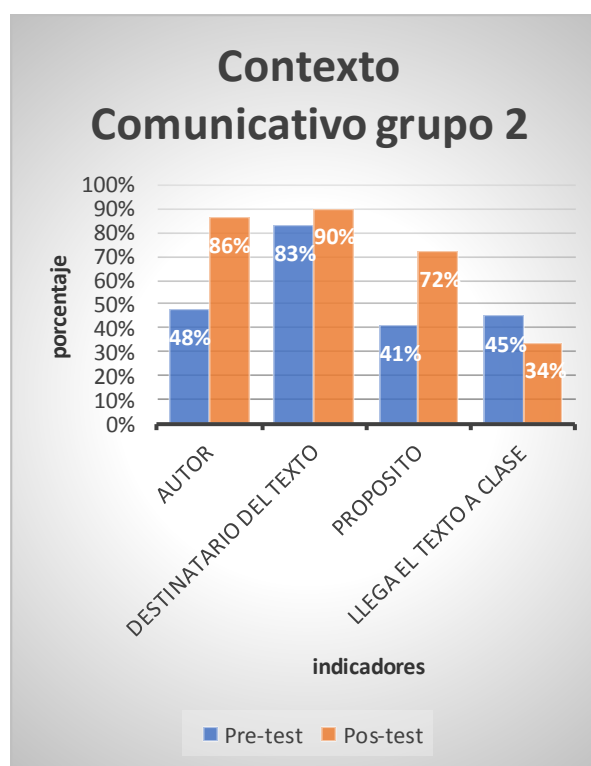
Para concluir es importante decir que, a pesar de los avances en esta dimensión, se hace necesario, seguir profundizando en algunos de los indicadores, en los cuales los estudiantes, después de la implementación de la SD, presentaron algunas dificultades.

4.1.2.4 Contexto Comunicativo.

Gráfica 11 Contexto Comunicativo G. 1



Gráfica 12 Contexto Comunicativo G. 2



Los gráficos 11 y 12 muestran los desempeños de los dos grupos intervenidos, en relación a la dimensión *contexto comunicativo* y sus correspondientes indicadores: autor, destinatario del texto, propósito y las razones por las que el texto llega el texto a clase. La gráfica 11 muestra cambios positivos en los indicadores 2, 3 y 4 para el Pos-test. El indicador 3, que hace referencia al propósito del autor al escribir, fue el que evidenció mejor desempeño luego de la implementación de la secuencia, mientras que el indicador 1, que tiene que ver con el autor, tuvo una disminución ya que registró un 67% en el Pre-test y un 62% en el Pos-test.

Aunque los indicadores que hacen referencia al contexto comunicativo son usualmente poco trabajados en la enseñanza del lenguaje, es claro la importancia que tiene para los estudiantes reconocer que hay un autor que tiene en cuenta a un lector y que prevé unos propósitos; estos

conocimientos sobre el contexto comunicativo permiten reflexionar sobre lo que el autor es y quiere mostrar con su obra. Como lo plantea Todorov:

el acto comunicativo se vive en el momento en que las palabras desaparecen y se genera en la mente de cada individuo una interpretación donde las ideas previas y experiencias cumplen un papel fundamental para generar una retroalimentación y poder expresar con palabras o gestos las propias opiniones (1971, p.68)

Lo anterior se debe posiblemente a que con los estudiantes se han trabajado de forma tradicional las estrategias de comprensión lectora, es decir, se ha enseñado el lenguaje como objeto de estudio, despojado muchas veces de sus usos sociales reales, con poca intención comunicativa, diferente a la perspectiva asumida en la propuesta didáctica implementada en este proyecto, la cual siempre estuvo sustentada en la idea de usar el lenguaje, pensando en comunicarle ideas significativas a otro. Esto se sustenta en la idea de Hymes (1972) quien plantea que el uso del lenguaje debe estar orientado hacia actos de comunicación particulares, concretos y socialmente situados.

De este modo, Hymes, (citado por el MEN, 1998) plantea que en la escuela se debe desarrollar la competencia comunicativa, lo cual implica hacer énfasis en:

el trabajo por la construcción del sentido tanto de lo que se lee, se escribe y se habla; el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos y la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación (p.46).

La competencia comunicativa “permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos, es decir, a través del aprendizaje de una lengua se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad” (Hymes 1996, p. 19).

De allí la importancia de contextualizar los procesos de comunicación, para que los estudiantes tengan la posibilidad de entablar una relación entre lo que se lee y se vive, de tal forma que puedan contar a otros compañeros de otros grupos la historia o historia que se trabajaron tal como fue leída a él. La anterior idea también es sustentada por Jolibert (1992) quien plantea que el hecho de leer para comunicar a los demás, propicia una situación rigurosa de lectura. Dicha autora (1997) plantea que para lograr una adecuada interacción entre el texto y el lector se debe tener en cuenta el trabajo en los siete niveles lingüísticos, siendo uno de éstos el reconocimiento por parte del lector, del contexto o situación de comunicación.

Con relación a la gráfica 12, en ésta se evidencia que hubo mejorías en los indicadores 1, 2 y 3 observándose un mejor desempeño en el indicador 1 (autor) con 38 puntos de más en el Pos-test, seguido del indicador 3 (propósito del autor) con una mejoría de 31 puntos por encima del Pre-test; respecto al indicador 2 (a quien está dirigido el texto), alcanzo un 100% en el Pos-test, el cual no se resalta como un cambio muy relevante, ya que en el Pre-test también se evidencio un buen resultado con respecto a este indicador. El indicador 5 (identificación de por qué el texto llega al aula) tuvo una disminución de 11 puntos en el Pos-test.

Para trabajar estos aspectos en la secuencia didáctica se realizaron diversas actividades, partiendo por explorar los conocimientos previos de los niños y niñas acerca de lo que sabían

acerca del narrador, si consideraban que era diferente del autor y en que se diferenciaban. Luego la docente intervino para dar una explicación sobre estas diferencias, llevando a los niños a identificar en el cuento “La ovejita que vino a cenar”, el autor, así como las marcas textuales que permiten reconocer el posible lector para el que fue escrito el texto y el propósito del mismo. También influyó el hecho de leer varias historias, estableciendo relaciones intertextuales, respecto al contexto comunicativo.

Para concluir este apartado, se puede decir que la mayoría de los estudiantes que participaron en esta investigación, mostraron interés y agrado durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica, participando activamente en la lectura de los cuentos y el análisis de los aspectos propios de cada plano, así como en el cierre de la SD, el cual fue un momento representativo, dado que allí realizaron las exposiciones de todos sus trabajos y aprendizajes a los padres de familia y la comunidad educativa en general.

En resumen, la implementación de la SD permitió mejorar en diferentes aspectos los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la comprensión lectora de textos narrativos, constituyéndose en una propuesta didáctica muy potente para desarrollar competencias, no solo en lectura, sino en oralidad y escritura, favoreciendo además el trabajo concertado y cooperativo, entre docente y estudiantes. Su implementación en el aula, exige a los maestros una planificación rigurosa, pero a la vez flexible, con unas intencionalidades pedagógicas claras, que se constituyen en el eje de todo el trabajo. En este sentido, Castañeda y Tabares (2015) manifiestan que, para contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos, es necesario implementar nuevas alternativas de enseñanza como el uso de secuencias didácticas.

Así mismo, haber tenido como uno de los referentes el enfoque comunicativo, permitió desarrollar en el aula, prácticas de lectura situadas y contextualizadas, estableciendo relaciones de manera permanente, entre los textos leídos y los contextos socioculturales de los estudiantes; para éstos fue muy significativo comprender que los textos son creados por alguien de verdad, que se representa unos lectores y propósitos con sus escritos.

A continuación, se presenta el apartado correspondiente a la interpretación de las reflexiones hechas por las docentes investigadoras, en sus respectivos diarios de campo, acerca de las prácticas de aula realizadas en la SD.

4.2 Análisis Cualitativo

En este apartado se presenta el análisis producto de la reflexión de la práctica pedagógica de las docentes investigadoras, quienes implementaron la SD con los dos grupos; para el análisis se tendrán en cuenta las categorías: descripción, autopercepción, autoreflexión, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes y desafíos, evidenciadas en los registros de los diarios de campo, durante los tres momentos de la secuencia didáctica (Preparación, Desarrollo y Evaluación).

Este ejercicio se considera relevante para el quehacer de las docentes, si se tiene en cuenta que una constante reflexión posibilita retomar la conciencia objetiva de las prácticas y discursos del maestro en el aula, donde la introspección actúa como eje articulador de los hábitos positivos y negativos (Perrenoud, 1999).

Para el análisis de este apartado se optó por una descripción en primera persona.

4.2.1 Momento de Preparación.

- **Profesora 1 - Diana Carolina Rendón**

En este apartado realizo un análisis cualitativo de mi práctica educativa, la que consistió en un conjunto de acciones que realicé con el propósito de que mis estudiantes aprendieran, a través de la implementación de una secuencia didáctica, la comprensión de los textos narrativos, teniendo en cuenta en este proceso factores importantes como el contexto social, el modelo pedagógico institucional, entre otros. Estas reflexiones parten de la lectura del diario de campo y están enmarcadas en seis categorías que fueron: descripción, autopercepción, autoreflexión, cuestionamientos, percepción sobre los estudiantes y desafío, todo en el marco de la pregunta ¿Qué transformaciones significativas produjo en mi como maestra, la implementación de la SD?.

Esta reflexión se basa en los planteamientos de Perrenoud, quien afirma que toda práctica pedagógica debe estar mediada por la reflexión en la acción. Una acción compleja que implica reflexión durante el proceso sobre la situación vivida, esto es, según el autor, “preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (2004, p.30).

Quiero empezar entonces, con el momento de la revisión de mis registros, realizados en este primer momento, en los que percibo que la descripción es la categoría en la cual hago más énfasis, ya que paso a paso y con detalles, narro el desarrollo de las actividades planeadas en estas primeras sesiones; la percepción que tengo de los estudiantes frente al inicio de la secuencia es muy positivo, los niños y las niñas se muestran receptivos, animados y participativos en el transcurso de estas primeras actividades, de igual manera las percepciones hacia mi actitud y hacia mi práctica, son de

muchas expectativas frente a la realización de la secuencia y lo que pueda llegar a cambiar o transformar con su aplicación, de igual manera, me motiva el deseo de mejorar mis prácticas pedagógicas y las habilidades de comprensión lectora de los niños. Los desafíos que encontré son los de lograr mantener la motivación y el compromiso de mis estudiantes en las actividades planteadas a lo largo de la secuencia didáctica.

Otros aspectos relevantes fueron el interés y la motivación que tuvieron los estudiantes en todas las actividades que se realizaron, situaciones que se dieron gracias a la innovación de las prácticas desarrolladas en la SD.

En lo que tiene que ver con la etapa de desarrollo de la SD, fue la que me permitió cada vez hacerme más consciente de lo importante que era tener referentes teóricos que fundamenten mi trabajo, de hecho, los planteamientos de Vygotsky (1934), y su teoría del constructivismo social fueron un aporte a este trabajo que el conocimiento es un proceso que se da en la interacción con otros. Por eso, el desarrollo de las actividades de las SD se realizó teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el trabajo colaborativo. Otra reflexión que se generó en esta fase tuvo que ver con que las actividades desarrolladas, provocaron en mí, una serie de sentimientos encontrados como alegría y tristeza, duda y temor, pero a la vez decisión, todo dependía de las actitudes y resultados que iba observando en mis estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nunca me imaginé que los resultados alcanzados por los estudiantes incidieran tanto en mi estado de ánimo. Lo que se vive a diario en el aula tiene que ver con la importancia que se le dé y a cómo el profesional reflexione sobre su propio que hacer, sin dejar de lado las especificidades de cada profesión (Perrenoud, 2004).

Al finalizar el trabajo desarrollado durante la SD, sentí mucha alegría por todos los logros alcanzados con los estudiantes, ya que todo se dio gracias a la planeación que realicé con tanto esmero para cada una de las clases; mi dedicación y esfuerzo, propiciar la construcción del conocimiento, utilizar los materiales pertinentes en cada sesión, considerar los conocimientos previos de los estudiantes, además del acompañamiento que les brindé y el uso de la evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), permitieron cambiar mi rol de docente, debido a que ya no era yo quien transmitía los conocimientos sino que por el contrario me convertí en un acompañante de los procesos, permitiendo que los estudiantes fueran más activos e independientes y, por último lo más importante, es que aprendí a reflexionar sobre mi propia manera de enseñar con el fin de fortalecer mis prácticas..

Finalmente, puedo afirmar que la implementación de la SD me permitió, desde la reflexión, transformar mi manera de enseñar, ya que al igual que los estudiantes, yo también fui intervenida con la secuencia didáctica, pues considero que el cambio más notorio se dio en mí como docente. Ahora siento que soy completamente diferente, puesto que cada día me preocupo porque mis prácticas sean innovadoras y a diario practico la autorreflexión. Al respecto, Schön afirma:

“La práctica reflexiva debe rescatar el saber del profesor desde su quehacer en el espacio del aula. Debe contribuir a que el profesor, a partir de una reflexión en la acción, sobre la acción y su práctica, pueda mejorarla” (1992, p.30).

- **Profesora 2 - Norma Ximena Londoño**

Para darle continuidad a este apartado, me permito presentar la interpretación de las reflexiones hechas acerca de mi labor como docente durante la implementación de la Secuencia

Didáctica. Inicio reconociendo que el maestro no es el único que enseña ya que los alumnos también participan en la construcción del conocimiento, idea con la que coinciden Tharp, Estrada, Stoll, & Yamauchi (2002, p.75), al afirmar que "El conocimiento se construye mediante la actividad conjunta", por lo tanto, de mis propias prácticas es mucho lo que tengo por aprender para poder ser más comprensiva con mis estudiantes. Con esta visión, y frente a los datos que me aportó el diario de campo, pude destacar algunas percepciones de mi propio trabajo acaecidas en cada una de las tres etapas del proceso: preparación, desarrollo y cierre. En el inicio del proceso me sentí muy segura puesto que el trabajo planeado tenía mucha relación con los supuestos de un programa que he orientado denominado Geempa, por lo tanto, no era algo nuevo para mí, lo que si generó expectativas fueron algunos procesos implementados en la comprensión del texto narrativo, ya que, a mi modo de ver, eran muy complejos para los niños y niñas, uno de ellos fue el reconocimiento del tipo del narrador y la fuerza de transformación. Al mirar este momento del proceso, me doy cuenta de las dudas que tenía frente a las capacidades o saberes previos de los estudiantes, eran simplemente temores, pues me di cuenta que ellos son capaces de desarrollar cualquier temática que se les plantee, siempre y cuando se haya realizado una planeación debida de cada proceso.

Estas visiones iniciales se fueron transformando de manera positiva durante el desarrollo del proceso, ya que si bien es cierto en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes se encontraron vacíos conceptuales, de manera general, ellos demostraron desde el primer momento, su gusto por la lectura, situación que me impactó y sorprendió, pues tenía el imaginario de que no les gustaba leer dado que la gran mayoría de ellos pertenecen al estrato 1 y que en estos contextos, según mis percepciones, ese hábito no es promovido. Fue así como desde el inicio de la SD se evidenció en ellos la presencia de conceptos básicos valiosos, como fue el caso del reconocimiento de la estructura del texto narrativo (inicio, nudo y desenlace).

Todo lo anterior me enfrentó al reto de realizar adecuaciones que permitieran reconocer el sentido de las actividades. Así mismo, realizar estas prácticas también me permitió confirmar que si bien hay muchas situaciones imprevistas en mi práctica docente que requieren de transformaciones, también convalide algunas que han contribuido en esa formación integral de los niños y las niñas, como lo son la formación en valores, las prácticas creativas y novedosas, que activan en ellos nuevas formas de hacer las cosas, que les permite un trabajo colaborativo donde necesariamente se evidencian los valores y se reconocen habilidades y destrezas en ellos y en los demás.

Luego al llegar al final de la SD, me sentí muy satisfecha por todo lo que había alcanzado, aprendido y logrado con mis estudiantes, ahora comprendo la importancia de la planeación detallada de una clase, de la importancia de la reflexión no solo desde la acción sino después de ella, evidenció un cambio bastante importante en mis procesos de enseñanza y aprendizaje, ahora comprendo la importancia que posee la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la evaluación formativa. Todo esto me ha servido para cambiar mi rol como docente, al no ser solo el trasmisor de conocimientos, sino partícipe de la construcción de cada uno de ellos.

Finalmente puedo decir que, la experiencia que realicé con la aplicación de la SD, que tenía como objetivo mejorar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes, no solamente le permitió a los niños y niñas avanzar en este proceso, sino que me brindó la oportunidad de reflexionar acerca de mis prácticas, compararlas con otras, replantearlas, así como también se generó la necesidad de estar innovando y actualizando estas prácticas, teniendo en cuenta lo que necesitan e interesa a mis estudiantes.

Al finalizar el análisis de la información, tanto cuantitativa como cualitativa, se pudo constatar que posiblemente, y debido a intervención que se hizo con la SD, se lograron avances significativos en los estudiantes con relación a la comprensión de textos narrativos, de igual manera, esta intervención originó unas transformaciones en las docentes investigadoras, haciendo de su enseñanza una práctica que debe ser cada vez más significativa.

En conclusión, puede decirse que ambas docentes logramos replantear algunas concepciones acerca de la lectura y su enseñanza, entender por ejemplo, que más allá de la decodificación y del trabajo con textos que no tienen sentido, lo que se lee y lo que se escribe tiene que surgir en situaciones comunicativas reales, promoviendo actividades de lectura de diferentes tipos de textos (en algunos casos solo para su disfrute), para que los niños puedan descubrir los usos sociales del lenguaje escrito, además fue impactante descubrir que algunas de nuestras percepciones no eran reales, por ejemplo que los estudiantes no tienen capacidades para comprender ciertos procesos que a nuestro modo de ver son complejos, que no les gusta leer, entre otros. Estos aprendizajes nos permiten sentirnos y pensarnos como maestras en proceso de formación continuo, dispuestas a asumir los retos de una sociedad en permanente cambio.

5. Conclusiones

En este capítulo, se presentan las conclusiones a las que se llegó después de realizar el proyecto de investigación, con el que se pretendía determinar la incidencia de una SD, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, de los estudiantes de segundo grado de primaria, de la Institución Educativa Ciudad de Cartago, sede San Juan Bosco, del municipio de Cartago Valle.

- En primer lugar, se puede afirmar que se validó la hipótesis de trabajo planteada en la investigación, lo que indica que la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico de los cuentos, mejoró la comprensión de textos narrativos, situación que es ratificada, al hacer la contrastación de los resultados del Pre-test y Pos-test.
- De acuerdo con los resultados obtenidos en el Pre-test, se puede afirmar que los estudiantes, presentaron bajos desempeños en los recursos retóricos, tiempo de la historia, fuerza de transformación y personajes principales y secundarios. Esto se debió, seguramente, a que en la institución Educativa Ciudad Cartago aún privilegia la comprensión lectora literal, dejando solo para los grados superiores, especialmente la media, la inferencial. De igual modo, es posible decir que sigue predominando la enseñanza tradicional, sin propuestas innovadoras como la asumida en este proyecto, en el que el trabajo colaborativo y la comprensión inferencial fueron tenidos en cuenta.

- Respecto de la implementación de la secuencia didáctica, planteada desde un enfoque comunicativo, haciendo uso de textos narrativos, y teniendo como eje principal un personaje prototípico, en este caso el lobo, ésta se constituyó en una propuesta eficaz para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas, exigiendo a las docentes una planificación rigurosa, ordenada y secuencial, promoviendo aprendizaje en situaciones reales de comunicación, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la interacción con pares. De manera particular, haber asumido el enfoque comunicativo permitió que los niños reconocieran los usos sociales del lenguaje, situándose en contextos comunicativos, en los que se integraron la oralidad, la lectura y la escritura.
- A propósito del trabajo con el cuento, se encontró que pese a ser uno de los textos más trabajados en primaria, aún se encuentran dificultades en el reconocimiento de muchos de sus aspectos, probablemente por las prácticas tradicionales, que llevan a abordarlo de manera superficial, desconociéndose el potencial que tiene el género narrativo, en el mejoramiento de la comprensión lectora.
- De manera particular se puede concluir también que trabajar con un personaje prototípico de los cuentos cercano a la experiencia e imaginación de los niños como lo es el lobo, es un catalizador de la creatividad y un buen recurso para llevar a cabo un trabajo de intertextualidad, el cual se encuentra a la base de la formación de lectores críticos, mucho más cuando las actividades están matizados con componentes lúdicos y artísticos, que logran involucrar a los estudiantes en el trabajo realizado.

- Después de la aplicación de la secuencia didáctica, se evidenciaron avances en todas las dimensiones siendo el de mayor transformación el plano de la historia, al obtener el desempeño más alto en el Pos-test. De esta manera, los estudiantes, lograron identificar el narrador y sus funciones, la estructura ternaria del texto narrativo, el tiempo de la narración y el tiempo de la historia, las marcas textuales que indican donde hablan los personajes y donde piensan, además de las características psicológicas y las transformaciones de los personajes, así como las acciones y propósitos de éstos.
- Además, esta investigación logró mejorar no solo la comprensión lectora en los estudiantes sino también, las prácticas de enseñanza, ya que permitió a las docentes investigadoras, reflexionar acerca de los métodos tradicionales utilizados en clase, de la estructura de las planeaciones, de las percepciones que tenían de sus estudiantes, de sus preferencias y particularidades, además durante la ejecución de la secuencia se enfrentaron desafíos que permitieron repensar y reformular lo planeado. Al mismo tiempo la investigación permitió reconocer que el registro de todo lo vivido en clase ofrece un amplio abanico de posibilidades para transformar las prácticas docentes.
- Para el desarrollo de esta investigación fue muy importante considerar la lectura como 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; o mejor dicho cuando

el lector 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 (Cassany 2010)

6. Recomendaciones

Una vez terminado el proceso de investigación y de haber realizado el análisis de los resultados el grupo investigador considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones para aquellos grupos académicos que quieran profundizar en la comprensión lectora de textos narrativos.

- Trabajar con los estudiantes de básica primaria, la comprensión el texto narrativo, a partir del reconocimiento de los planos del relato literario, desvirtuando la idea de que los niños en sus primeras edades son incapaces de profundizar dichos aspectos, propios de esta tipología textual.
- Asumir la enseñanza de la lengua castellana desde enfoques comunicativos y modelos socio-constructivista, a través de propuestas como la SD, las cuales han demostrado ser eficaces, en el desarrollo de competencias para la oralidad, la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que las actividades que se propongan sean significativas para los estudiantes y se aborden, desde su contexto.
- Brindar procesos de formación a los maestros para que aprendan a elaborar e implementar propuestas como los proyectos de aula y las secuencias didácticas, ya que éstas le exigen a los docentes, revisar, planear, implementar y transformar, no solo las prácticas tradicionales de enseñanza, sino también el aprendizaje de los estudiantes.

- Reconocer que la comprensión lectora no solo es importante para leer mejor e interpretar lo que se lee, si no para la adquisición de aprendizaje en las diferentes áreas. Por eso se recomienda implementar las secuencias didácticas como estrategias para las diferentes asignaturas y para todos los grados.
- Vincular en las prácticas educativas la autorreflexión, con el ánimo de darle paso al mejoramiento de dichas prácticas y a la actualización del quehacer docente. Solo con el ejercicio continuo de la reflexión en la acción el maestro logrará reconocerse y mejorar su práctica.
- Seguir desarrollando procesos de investigación que tengan como interés la comprensión lectora, desde la educación inicial, involucrando la diversidad textual, desde los primeros años, para que los niños y niñas, tengan experiencias con los diferentes usos del lenguaje oral y escrito
- Rescatar la importancia de conocer los diferentes modelos y perspectivas que existen acerca de la comprensión de lectura, ya que los conocimientos de estos aspectos conllevan a realizar intervenciones beneficiosas en el aula; por ejemplo, el enfoque comunicativo permitió que los niños reconocieran los usos sociales del lenguaje y las situaciones del contexto comunicativo.

- Retomar el diario de campo como un instrumento de investigación y de trabajo en el aula, para propiciar las reflexiones de los maestros, que los llevan a la transformación y mejoramiento de sus prácticas educativas.

7. Lista de Referencias

Applebee, A. (1978), (citado por (Monforte 2103-2104): *The Child's Concept of Story*. Londres. *University of Chicafo Press*.

Arbeláez, D. M. & Ramírez, Y. A. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero*. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica de Pereira.

Arroyo, C.J. (2010). *Comprensión lectora de textos científicos y rendimiento escolar en ciencia tecnología y ambiente en estudiantes de 2do año de secundaria de una Institución Educativa Del Callao*. Tesis Maestría. Lima – Perú 2010

Atorresi, A. (2009) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. (OREALC/UNESCO Santiago)

Bal. M. (1990). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990

Bonilla, B. (2009). *El arte del cuento. Reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas*. Trilce editores.

BOLETÍN No 006 DE 2014. (2014). Resultados para Colombia y Medellín en Pruebas PISA.

Unidad de Análisis Sectorial Subsecretaría de Planeación Secretaría de Educación de
Medellín Vicealcaldía de Educación, Cultura, Participación, Recreación y Deporte
Alcaldía de Medellín

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.

Camps, A. (1994a): *L`ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1996) *Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica*. Tomado de Cultura y
Educación, Madrid.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Madrid: Grao.

Camps, A. (2006). *Secuencias Didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2001). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición* [en línea].

http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf

Cassany, D. (2010). *Aproximación a la Literacidad crítica*. Perspectivas, Florianópolis.

Castañeda, R. A., & Tabares, A. M. (2015). *Incidencia didáctica de enfoque interactivo para
comprender los textos narrativos en tercero de primaria (Tesis maestría)*. Universidad
Tecnológica, Pereira

- Cortés, J. y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del lenguaje*. Cali: Universidad del Valle. Cali Colombia.
- Cortés, T. y Bautista, J. (1999) *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Cali: Universidad del Valle. Cali Colombia.
- Courtes J. Greimas A. Vasallo, S. (1980). (citados por (Cortes y Bautista 1999). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette 94.
- Craig, Hull, Haggart, Crowder.(2001) *Narrando cuentos. Necesidades literarias para la diversidad*. Documento traducido de la revista. *Teaching Exceptional Children*, vol. 33, no. 5 (pp. 46-51).
- De Zubiria, J (2013, Julio).*El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*, [en línea]. REDIPE VIRTUAL 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536. Recuperado en 3 de octubre de 2016 de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- Díaz, F & Hernandez, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. McGraw-Hill/Interamericana. México
- Dubois, M. E. (1989). *El proceso de La lectura: de La teoría a la práctica*. Argentina: Aique. 9-

16 - 17 -19.

Egan (1997) (citado por Atorresi, A. 2009): *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. (OREALC/UNESCO Santiago)

Encuesta de consumo cultural 2014. Principales resultados Diciembre 2014. DANE. Recuperado de:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf

Ferreiro, E. (1999) *Processo de alfabetização da criança*. Recuperado en junio 19 de 2014, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=5130

García, B., Loredo, J. & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa, 10 (spe), 1-15. Recuperado en 3 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid España: Tarambana libros.

Genette, G. (1972). *La voz, capítulo quinto y final del Discours du Recit*. En: figures III, Editions du Senil, 1972. Traducción: Ramón Suárez M. Santiago 1976. La instancia narrativa.

Genette, G. (1993): *Ficción y dicción*. Barcelona, Lumen

Genette, G. (1996). *Los métodos del análisis narrativo*. Editions du Seuil. Madrid.

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

Genette, G. (2010). *El modelo triádico de Gerard Genette*. Teoría Literaria. Disponible en: <http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com/2010/02/el-modelo-triadico-de-gerard-genette.html>

Gonzalez (2006) (citado por (Lomas, 1993). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid. Editorial Síntesis

Grillo, A. Leguizamón, D. Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic*. Tesis Maestría. Universidad de la sabana. Bogotá, Colombia.

Hymes, D. (1972b). (citado por (el MEN, 1998) “*On communicative competence*” – in *Pride, J. and Holmes, J. (Eds.) Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin

Hymes, D. (1996). (citado por (el MEN, 1998). *Acerca de la competencia comunicativa*. Universidad Nacional de Bogotá. Forma y función. 9, (1), 32-77.

- Hunt, D.E. (1979). *Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level*. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP. 27-28
- Imbernón, F. (coord.). 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona, Grao.
- Jackson y Mc.Clelland (1979). (citados por (Robles, 2013)). *Processing determinants of Reading speed*. *Journal of Experimental Psychology: General* 108, 151-18.
- Jiménez, J.E. Y O'shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Universidad de La Laguna, España. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008.
- Jolibert, Jossette y otros. (1992). *Formar niños lectores de textos*. Chile: ediciones Dolmen 25-225-239
- Jolibert, J. (1997). *Interrogar y producir textos auténticos. Experiencias cotidianas en el aula*. Chile: ediciones Dolmen. 228 – 229 – 231.
- Keller y Ribes-Iñesta (1977) *Modificación de la conducta. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas

- Keating y Bobbitt (1978) (citados por (Robles, 2013). *Individual and Developmental Differences in Cognitive – Processing Components of Mental Ability*. Child Development, Vol. 49, No. 1, pp. 155-167.
- Kenneth M. (1993). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata. Madrid España.
- Leoni, S. (2012). “*La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada*”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. mayo 2012,. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Lerner (1996). *Es posible leer en la escuela*. Lectura y vida. Buenos Aires.
- Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: fondo de Cultura Económica.
- Lerner (2008). *Escribir para aprender historia*”. Revista Latinoamericana de Lectura # 3 año 29. Buenos Aires Argentina.
- Litwin (1997). *Configuraciones didácticas*. Editorial Paidós. Barcelona España.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2003) *Leer y escribir para entender el mundo. Cuadernos de pedagogía* n.º 331 enero 2003 n.º identificador: 331.025. Primera edición, septiembre de 2008 ISBN 978-958-9342-31-2

Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar(se) en las aulas. Centro de Profesores de Gijón — Asturias*. Tomado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=763552 Agora digital, ISSN-e 1577-9831, N.º. 5, 2003 (Ejemplar dedicado a: Letras, Imágenes y bits. Reinventar la lectura y la escritura en la sociedad del conocimiento)

Lunneborg, C. Lewis, J. (1975) *What does it mean be high verbal?* *Cognitive Psychology*, n.º 7, pág. 194-227

Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella

Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* México, D. F.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Santa fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación, ley 115 de 1994*. Santa fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Santa fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio De Educación. La Lectura En Pisa 2009. (2010) *Marcos y Pruebas de la Evaluación. Secretaría de Estado De Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación*. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

Millán, N.R. (2010) *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*. núm. 16, enero-junio, pp. 109-133
Disponible en: www.redaliyc.org (2015, 02 de junio)

Monforte, Maite Maresma. (2013-2014). *Habilidad narrativa y creativa a los 3-4 años de edad*.

CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, n° 36-37 (pp. 159-183)

Montenegro y Haché (1997) *los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali. Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Muth, Denise K., (Comp.). (1991). *El Texto Narrativo: Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor S.A. (2a edición).

Navarro, J. M. (2008). Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos aires: magisterio del río de la plata. 17-18-19 – 59.

Nieto, A. M. y Carrillo, S. M. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira (Tesis maestría)*. Universidad Tecnológica, Pereira.

Peralta (2000) *Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos*. Límite, () 54-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: ICFES-Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, M., y Roa C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá D. C.

Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Porto Alegre, Artmed Editora.

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

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón S:A Mexico.

Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó Barcelona.

Perrenoud, P. (2010a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010b). *La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2), 103-122.

Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda.

Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Un recurso para la investigación en el aula. Serie práctica nº6 Díada editores. Sevilla

Propp, V. (1928-2001). (citado por (Garrido 1996)). *Morfología del cuento*. Ediciones Akal.

Propp, V. (1928-2001). *Morfología del cuento*. Segunda edición. Ediciones Fundamentos

Rosenblatt citada por Dubois (1989) *El proceso de lectura; de la teoría a la práctica*. Argentina. Aique Grupo Editor

Silva, M. (2014). *La comprensión lectora es una habilidad para la vida*. Recuperado de:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225396>

Silva, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión*. Universidad de Chile Centro de Investigación Avanzada en Educación. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64 | enero-abril, 2014

Solé, I. (1999): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. décima edición.

Solé, I. (2001) *Estrategia de la lectura* Barcelona: Editorial Graó.

Solé y Teberosky (2004) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.

472 – 473 – 477 – 481- 482 – 483 - 484.

Schön, Donald A. (1983) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.

Schön, Donald A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Smith (1983) (citado por (Dubois 1994) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas Mexico 1984

Smith (1984) (citado por (Dubois 1994) *El proceso de lectura; de la teoría a la práctica*.

Argentina. Aique Grupo Editor

Stenhouse (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*.

Tharp, Estrada, Stoll, & Yamauchi (2002) *Transformar la enseñanza*. Editorial Paidós. Barcelona

España. 75

Todorov (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta. 16 – 17 - 32 - 68
72 -75 – 122 – 162.

Tolchinsky (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos involutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Tomasini Bassol (2011). *Filosofía moral y visiones del hombre*. Editorial Devenir. Madrid España.

Van Dijk (1980) (citado por Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra, 2005).
La ciencia del texto. Barcelona: Paidós comunicación

Vásquez, R.V. (2014). *Efectos del programa “aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron. Tesis Maestría*. Lima Perú

Velasco, M. y Tabares, L.F. (2015). *La Comprensión De Textos Narrativos: Implementación De Una Secuencia Didáctica De Enfoque Comunicativo, Con Estudiantes De Grado Segundo. Tesis Magistral*. Universidad Tecnológica de Pereira

Vygotsky, L. (1977, trabajo original publicado en 1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: Editorial la pléyade. 166.

Del Villar, F. (1994). *El diario de los profesores de educación física*. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1(4), 20- 23.

8. Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Humanidades y lengua castellana
- **Nombre del docente:** Norma Ximena Londoño Calle, Diana Carolina Rendón Cardona
- **Grupo o grupos:** 2º-1 Y 2º-2
- **Fechas de la secuencia didáctica:** : 23 mayo al 12 de agosto 2016

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:

Tras las huellas del lobo

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos, a través de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico presente en textos narrativos (cuento), afianzando las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado 2º I.E Ciudad de Cartago sede San Juan Bosco

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:** Apropiación de los diferentes planos del relato literario, de las características del texto narrativo y del contexto comunicativo.
- **Contenidos procedimentales:** Identificación, clasificación y caracterización de los diferentes elementos de los textos narrativos, reconociendo los principales aspectos de los tres planos del relato literario y del contexto comunicativo de los mismos, y de las estrategias para su comprensión.
- **Contenidos actitudinales:** desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura, trabajo en equipo, respeto, solidaridad.

SELECCIÓN DE LOS TEXTOS A TRABAJAR EN LA SD

- La ovejita que vino a cenar (Steve Smallman)
- El estofado del lobo (keiko kzas)
- Al señor lobo le duele la muela (Alain Boyer)
- El lobo ha vuelto (Geoffroy De Pennart)

FASE DE PREPARACIÓN

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

OBJETIVO: Establecer, en colaboración con los estudiantes, el contrato didáctico, acordando los objetivos de aprendizaje, las actividades, las responsabilidades, las formas de evaluación, las normas de convivencia, entre otros aspectos, con el fin de lograr la motivación y compromiso de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Los niños y niñas participan en la elaboración del contrato didáctico.

ACTIVIDAD 1:

Se dará inicio a la secuencia didáctica presentando el objetivo, las actividades a desarrollar, los aprendizajes que se esperan lograr, los acuerdos de convivencia en el aula, la metodología, responsabilidades, propuestas y otras situaciones que puedan presentarse en la implementación de la SD. En este sentido se definirán claramente los compromisos de las dos partes (profesor y alumnos); para esto se hará una lluvia de ideas entre todos, acerca lo que consideren debe de ir en el contrato didáctico. Luego con la guía del docente se escribirán los puntos principales, los cuales se consignarán en una cartelera y se dejarán a la vista de todos en el salón de clase; estos deben ir escritos en enunciados de manera positiva.

Es importante aclarar que en cada sesión se retomará lo trabajado en la sesión anterior, para que los estudiantes puedan identificar como se relacionan los aspectos abordados en cada una de ellas, identificando a la vez, los aprendizajes logrados y lo que aún requiere fortalecerse, entre otros aspectos.

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

OBJETIVO: Favorecer el desarrollo de la anticipación como estrategia para la comprensión de textos narrativos, mediante la comparación de imágenes y carátulas de diferentes cuentos sobre lobos, indagando sobre los conocimientos previos que poseen las

y los estudiantes de grado segundo acerca de este tipo de textos y del personaje prototípico “El lobo”.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Los estudiantes hacen anticipaciones sobre diferentes aspectos de los textos narrativos y acerca de las características del lobo, como personaje principal de los cuentos que se van a leer.

ACTIVIDAD 2:

Para dar inicio a la actividad se entregarán máscaras de lobos a los estudiantes, para que sean pintadas y decoradas. A continuación se hará preguntas para indagar los saberes previos sobre los cuentos de lobos.

¿Conocen cuentos donde aparecen lobos?

¿Recuerdan alguno?

¿Cómo son los lobos de los cuentos?

¿Por qué algunos de ustedes dicen que son “malos” o que en otros cuentos son “buenos..?”

Luego se socializará las respuestas de los estudiantes y se les muestran varias carátulas de cuentos de lobos de manera física, los niños estarán sentados por grupos, a cada grupo se le asignará un cuento de lobo diferente y realizarán el trabajo de anticipación con solo ver la carátula del cuento, diciéndoles que de acuerdo al título y la imagen de la carátula realicen anticipaciones teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿De qué tratará esta historia?

¿Quiénes serán los personajes?

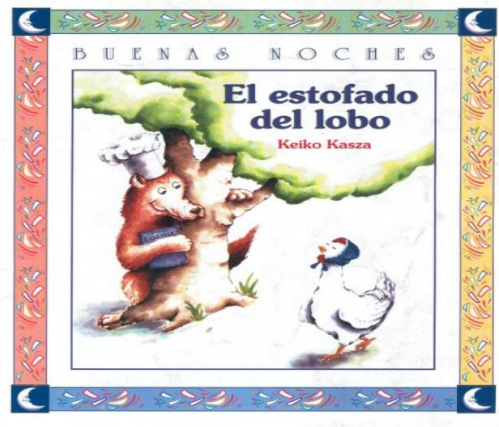
¿Qué tipo de relación existirá entre los personajes?

¿Cuál será el conflicto o problema?

¿Cómo será el lobo en esta historia?

Los aportes de los estudiantes serán consignados en un cuadro comparativo, para que luego de leer los cuentos se puedan hacer confrontaciones entre las anticipaciones de los cuentos y las historias reales.





CIERRE: se socializará el cuadro comparativo y por medio de una ficha se evaluará lo aprendido durante la sesión, respondiendo a unas preguntas claves, teniendo en cuenta la siguiente consigna.

Consigna: Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo aprendido en clase
Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

SESIÓN: _____

FICHA 3. EVALUACIÓN

QUE SABIA	
QUE APRENDI	
PARA QUE ME SIRVE LO QUE APRENDI	
COMO LO APRENDI	

TAREA:

CONSIGNA: consulta con ayuda de tus padres sobre los lobos reales, escoge un tema sobre ellos que te llame la atención, por ejemplo: alimentación, hábitat, apariencia, comportamiento, etc.

FASE DE DESARROLLO

OBJETIVO: Comprender las relaciones existentes entre el mundo real y ficcional, mediante la comparación del lobo como un animal de la vida real y del lobo como un personaje, favoreciendo el uso de estrategias de análisis y argumentación.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Realiza comparaciones entre el lobo como personaje y el lobo de la vida real.

ACTIVIDAD 3:

A partir de la consulta realizada sobre los lobos, sus características, comportamiento y hábitat, se propone por pequeños grupos realizar la socialización de lo consultado en casa. A continuación se hace la socialización del trabajo de los grupos, mientras la profesora recopila la información relevante en el tablero. Posteriormente se formulan preguntas que permitan a los estudiantes establecer comparaciones acerca de lo consultado sobre los lobos como animales y los lobos como personajes de los cuentos conocidos por ellos; las ideas expresadas por los estudiantes serán escritas en el tablero. Para finalizar, los estudiantes desarrollarán un cuadro comparativo, a partir de un cuento de su elección, con lo socializado en clase sobre los lobos reales, que los niños guardarán en su carpeta “tras las huellas del lobo”

FICHA 2. CUADRO COMPARATIVO

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Consigna: Desarrolla el siguiente cuadro comparativo teniendo en cuenta lo leído en el cuento elegido y a la consulta realizada en casa sobre los lobos reales.

Comparación	Lobo del cuento: <hr/>	Lobo real
Cómo es físicamente		
De qué se alimenta		
Lugar donde vive		
Cómo es en su forma de ser		
Como se comunica, con quién se comunica		

EN QUÉ SE PARECEN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO	EN QUÉ SE DIFERENCIAN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO

CIERRE: se socializarán los cuadros comparativos y se realizará retroalimentación de lo aprendido

OBJETIVO: Incentivar el desarrollo de la anticipación en los estudiantes, a través del análisis de las imágenes y el título del cuento “La ovejita que vino a cenar”, con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes, necesarios para la comprensión del texto.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Anticipa a través de las imágenes y el título del cuento “la ovejita que vino a cenar”, diferentes aspectos de la historia.

ACTIVIDAD 4:

Para iniciar se mostrarán imágenes y el título del cuento la “Ovejita que vino a cenar”, recordando las anticipaciones que se hicieron en una de las sesiones anteriores, acerca de lo que creen que ocurre en el cuento; además se les presentarán diferentes imágenes en las cuales se muestran varias situaciones en las que interactúan los personajes, con el fin de que los niños y niñas escriban al frente de cada una lo que creen que está ocurriendo en la historia.

FICHA 3

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Consigna: escribe al frente de cada imagen lo que crees que está sucediendo

FICHA 5. ANTICIPACIÓN "LA OVEJITA QUE VIÑO A CENAR"

ESCRIBE ALFRENTA DE CADA IMAGEN LO QUE CREES QUE ESTA PASANDO

Luego de esta actividad, se les entregará el cuento escrito “La ovejita que vino a cenar” sin imágenes, haciendo una lectura colectiva en grupo para que los niños y niñas hagan una comparación entre lo que ellos imaginaban y lo que realmente sucedía en la historia.

Consigna: vamos a hacer la siguiente lectura entre todos y luego comentaremos acerca de lo que pensábamos antes de leer el cuento “la ovejita que vino a cenar” y lo que encontramos cuando lo leímos.

CIERRE: al finalizar por medio de un conversatorio, los estudiantes con la guía del docente, concluirán sobre lo que realmente pasó en el cuento y lo que ellos pensaban solo con ver las imágenes.

SESIÓN No 3: CONTEXTO COMUNICATIVO

OBJETIVO: Afianzar la comprensión del contexto comunicativo del texto, por medio de la resolución de preguntas claves, que les permita identificar a los estudiantes quién escribe, para quién y la intención del autor al escribir el cuento la ovejita que vino a cenar.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Identifica el contexto comunicativo del cuento la ovejita que vino a cenar

ACTIVIDAD 5:

Para iniciar esta actividad se explorarán los conocimientos previos de los niños acerca del contexto comunicativo; posteriormente la docente señalará algunas partes de la portada y contraportada del cuento “La ovejita que vino a cenar”, mientras va analizando con los estudiantes la información que allí se presenta, realizando las siguientes preguntas:

¿Quién es el autor?, ¿Qué sabemos de él? ¿De dónde es? ¿Qué otros cuentos habrá escrito?

¿Cuál es la editorial? ¿Qué papel cumple la editorial? ¿Por qué se menciona en el texto?

¿Para quién habrá escrito el autor el texto? ¿En quién estaba pensando cuando lo escribió?

¿Cómo hacemos para saber a quién se lo escribió?

¿Cuál creen que es el propósito de la autora al escribir ese texto? ¿Cómo hacemos para saber esto?


Posteriormente se le solicita a los niños completar la siguiente ficha

FICHA 4

Nombre _____

Fecha: _____

Consigna: Contesta este cuestionario de acuerdo a lo que entiendes del cuento la ovejita que vino a cenar

Quien escribió este cuento		
Para quien la escribió el autor		
Con que intención fue escrito este cuento		

CIERRE: para finalizar se hará un conversatorio con los niños y niñas a partir de lo que respondieron en las fichas, retroalimentando lo trabajado en la sesión y llevándolos a reflexionar acerca de la importancia de reconocer estos aspectos cuando se lee un texto.

OBJETIVO: Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de identificar la información que se encuentra en los diferentes libros con respecto al autor, mediante la lectura de diferentes cuentos, clasificando y comparando la información referente a este aspecto.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Los niños y niñas identifican el autor de los diferentes cuentos trabajados en la secuencia didáctica: La ovejita que vino a cenar (Steve Smallman), Al señor lobo le duele la muela (Alain Boyer), El lobo ha vuelto (Geoffroy De Pennart), el estofado del lobo (keiko kasza)

Los estudiantes comprenden la importancia de reconocer el autor de los textos que se leen

ACTIVIDAD 6:

Para comenzar esta actividad se hará un conversatorio sobre la persona que escribe los cuentos, llamada AUTOR, que siempre va escrito en la portada y contraportada de los libros, y sobre la importancia de reconocer quién escribe, de la demás información que trae los libros.

Para esto se pegarán las imágenes de las carátulas por todo el salón, en las cuales los estudiantes en trabajo colaborativo deberán subrayar de color rojo los títulos y de color verde los autores. Luego en la ficha N°5 completarán con la información encontrada, el cuadro sobre el título y el autor de los cuentos, socializando luego las respuestas consignadas en las ficha.

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____






FICHA 5

Consigna: Escribe el nombre del título y el autor del cuento en los espacios según corresponda.

INFORMACIÓN: TRAS LAS HUELLAS DEL LOBO

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____ Grado: _____

Consigna: diferencia el título y el nombre del autor y escribelos en los espacios según corresponda.

	<p>TÍTULO _____</p> <p>AUTOR _____</p>
	<p>TÍTULO _____</p> <p>AUTOR _____</p>
	<p>TÍTULO _____</p> <p>AUTOR _____</p>
	<p>TÍTULO _____</p> <p>AUTOR _____</p>
	<p>TÍTULO _____</p> <p>AUTOR _____</p>

Después de socializar la ficha, con los niños se mira en que parte de los libros se encuentra información relevante referente al autor (nombre, profesión, libros que han escrito, nacionalidad, fecha de nacimiento y algunos fecha de su muerte, etc.), luego se les pedirá que vayan a la biblioteca, y que en grupo, busquen en diferentes libros la información sobre el autor del cuento que ellos escojan, y que a partir de la consulta escriban las ideas que consideren más importantes.

CIERRE: cada uno de los grupos hará una exposición sobre la información encontrada en la biblioteca, mientras la docente toma nota en el tablero; finalmente la docente retroalimenta sobre el trabajo realizado y entre todos concluyen sobre lo aprendido.

SESIÓN No 4: PLANO DE LA HISTORIA

OBJETIVO: activar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a las características psicológicas de los personajes, sus transformaciones, acciones y el tiempo interno, entre otros, a través de la re narración de los cuentos trabajados en la secuencia didáctica.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los estudiantes a través de la re narración de cuentos dan cuenta de la comprensión de diferentes aspectos del plano de la historia.

ACTIVIDAD 7:

Para empezar la docente les pregunta a los estudiantes cuáles son los personajes de las cuentos que han leído, cuáles les han llamado más la atención y por qué; luego les dice que van a hacer un recorrido de nuevo por dichas historias para conocer mucho mejor como son estos personajes; luego le dice a los estudiantes que van a renarrar los cuentos trabajados en la secuencia didáctica, y a través de un conversatorio responderán preguntas claves, para conocer que tanto han aprendido sobre las historias leídas. Para esto, los organiza en grupos, y a cada uno le asigna un cuento para que preparen su renarración; cuando están listos proceden a contar la historia, mientras la docente realiza las siguientes preguntas:

Características psicológicas

¿Cómo son los lobos de los cuentos leídos? ¿Qué pensaban? ¿Que planeaban? ¿Cómo se sentían?

Transformaciones de los personajes

¿Cómo eran los lobos al principio del cuento? ¿Cómo son al final del cuento? ¿Cómo cambiaron los lobos a través de la historia?

Tiempo interno

¿Cuánto tiempo dura la historia? ¿La historia ya paso, está pasando o va pasar? ¿Cómo sabes que la historia está pasando, ya paso, o va a pasar?

Personajes primarios y secundarios

¿Cuáles son los personajes en el cuento? ¿Cuál es el protagonista de la historia? ¿Por qué unos personajes son más importantes que otros?

Acciones de los personajes

¿Cuáles son las acciones que realiza el lobo? ¿Qué quería hacer el lobo con estas acciones? ¿Cuál era el propósito del lobo? ¿Cuáles son las acciones de los demás personajes de la historia?

Luego de socializar las preguntas los niños, con base en el cuento asignado para la renarración, deberán buscar las características psicológicas del lobo, las acciones de los personajes etc.; posteriormente, deberán realizar un dibujo del personaje principal en ½ pliego de papel bond y a un lado escribirá las repuestas. Para finalizar cada grupo expondrá su trabajo

CIERRE: El profesor consignara las respuestas en una cartelera de registro, para luego compararla con los nuevos conocimientos adquiridos durante esta fase de la secuencia, y evalúa con los niños lo trabajado en la sesión.

OBJETIVO: reconocer las diferentes características psicológicas del personaje prototípico (lobo) a través de la identificación de información implícita y explícita de los cuentos leídos en la SD, con el fin de caracterizar dicho personaje.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los estudiantes reconocen las diferentes características psicológicas del lobo y las clasifican.

ACTIVIDAD 8:

Se iniciará retomando algunas informaciones sobre los lobos que han sido protagonista de las historias leídas. ¿Cómo son los lobos de los cuentos?, ¿Siempre se comportaron igual?, en el cuento “El estofado del lobo”, ¿Qué piensa el lobo acerca de su presa?, ¿Qué siente el lobo hacia la gallina? ¿Cómo actúa al inicio el lobo?, ¿cómo actúa el lobo al final? ¿Por qué el lobo decide no comerse la gallina? ¿Qué pasa cuando el lobo descubre quien se come la comida que el prepara? ¿Qué siente el lobo hacia los pollitos? Luego en un cuadro los niños y las niñas, escribirán las características psicológicas que poseen los lobos de los cuentos trabajados en la secuencia didáctica.

Consigna: en el siguiente cuadro, registra las características del los lobos de los cuentos; leídos en clase

Lobo del cuento...	Qué dice	Qué piensa	Cómo actúa	Cómo es	Qué siente

Posteriormente se realizará un conversatorio sobre las diferencias y semejanzas de los lobos de los cuentos trabajados en clase, teniendo en cuenta sus características psicológicas y la información recopilada en el cuadro anterior. Para esto, la docente tendrá en un cartel grande, con este mismo cuadro para ir registrando las repuestas de los estudiantes, y de esta manera, entre todos confrontar, analizar y completar la caracterización de los lobos de los diferentes cuentos

CIERRE: se reflexionará con los estudiantes acerca de los aprendizajes de la sesión, de las actividades realizadas, de la importancia de conocer cómo son los personajes, y de poder compararlos en diferentes historias.

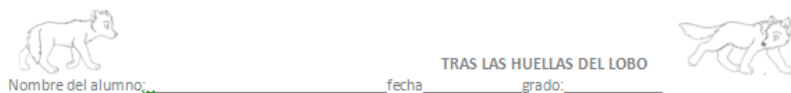
OBJETIVO: hacer un seguimiento a las transformaciones del personaje prototípico (Lobo) mediante un esquema en secuencia, que permita hacer la identificación de los cambios en el personaje.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los estudiantes reconocen los cambios que tiene el lobo en la historia “la ovejita que vino a cenar”, dando cuenta de las transformaciones del personaje.

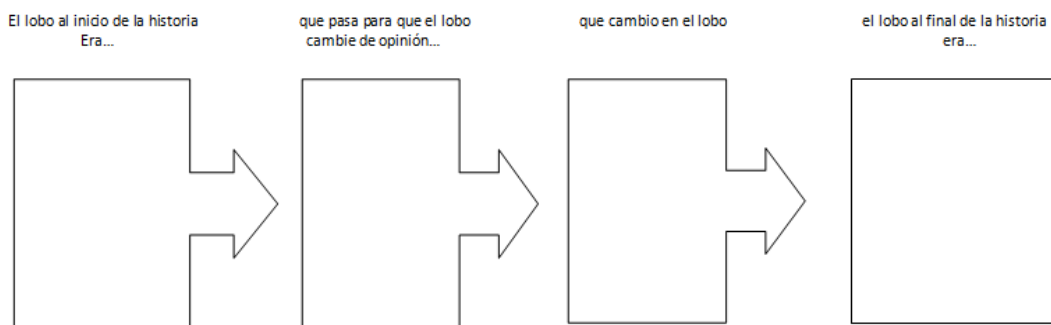
ACTIVIDAD 9: la actividad se centrará en el personaje prototípico de los cuentos (lobo), y los cambios o transformaciones que este sufre en el transcurso de la historia, para lo cual se iniciara respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Cuál es el plan del lobo? ¿Cómo era el

lobo al inicio de la historia? ¿Que hizo para cumplir el plan? ¿Cómo era el lobo en ese momento? ¿Logra cumplirlo? ¿Por qué? ¿Qué paso para que el lobo cambiara de plan? ¿Cómo se siente el lobo al no lograr su plan? ¿Cómo se comporta el lobo cuando cambia su plan? ¿Cómo terminó siendo el lobo?

Luego en un esquema en secuencia los estudiantes consignarán los cambios que ha sufrido el lobo.



Consigna: desarrolla el esquema conservando la secuencia, escribe las transformaciones que tiene el lobo en el transcurso de la historia



Para finalizar, los niños y niñas describirán cuales son las transformaciones que sufre el lobo, en el cuento el estofado del lobo.

CIERRE: los niños y las niñas evaluarán lo aprendido en clase, contando con sus propias palabras por qué es importante tener en cuenta las características de los personajes y las transformaciones que estos sufren.

OBJETIVO: reconocer el tiempo interno de la historia a través de la ubicación de las acciones principales de los personajes, en una línea de tiempo, identificando así que la historia transcurre en un tiempo diferente al de la narración.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los niños y niñas reconocerán el tiempo interno, el cual indica cuánto dura la historia, a través de palabras claves.

ACTIVIDAD 10:

Teniendo en cuenta que el lobo a través de la historia realiza diferentes acciones, y tiene transformaciones, es importante que los niños y niñas identifiquen cuanto tiempo dura la historia, si varios días o un día, etc., utilizando para esto el cuento “el estofado del lobo”. Para lograr esto, se les dirá a los niños y niñas que jugarán a ser detectives, y que su misión será, encontrar las palabras claves que les permita reconocer si la historia transcurre en uno o más días. Para ello deben leer e identificar las palabras que indican tiempo. (un día, los días siguientes, la noche siguiente, al día siguiente, por fin llego la noche, ese día, pasaron los días, etc.) Con las pistas encontradas se hará una línea de tiempo numerando los días, y las acciones realizadas en cada uno de ellos.

FICHA 8

Consigna: en la siguiente línea de tiempo señala lo que hace el lobo cada día.

LINEA DE TIEMPO				
1° DIA	2° DIA	3°DIA	4°DIA	5° DIA

Cuando los grupos terminen el ejercicio, se llevará a plenaria, para confrontar las respuestas, y concluir, cuánto dura la historia; seguidamente por mesas de trabajo se les entregará uno de los cuentos trabajados en la secuencia didáctica, para que los estudiantes realicen el mismo ejercicio; finalmente se socializan los ejercicios, se analizan las conclusiones respecto al tiempo que dura la historia y se hacen las aclaraciones pertinentes.

CIERRE: se hará un conversatorio sobre lo aprendido en clase, como se determina el tiempo de duración de una historia y por qué es importante; además se reflexiona acerca de los aprendizajes de la sesión y de cómo se lograron

OBJETIVO: diferenciar entre personajes primarios y secundarios a través de la lectura a voces de los personajes de la historia, con el fin de mejorar la comprensión lectora.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los niños y las niñas identificarán los personajes primarios y secundarios de los cuentos trabajados en la SD, a través de la lectura compartida.

ACTIVIDAD 11:

Teniendo en cuenta que las actividades anteriores se trabajó el personaje principal, es también importante reconocer a otros personajes que hacen parte de la historia. Para ello la docente hará una lectura guiada de uno de los cuentos de la SD y guiará a los estudiantes para que logren identificar los personajes principales y los secundarios; luego, los niños y las niñas elaborarán máscaras de los personajes de otro de los cuentos “el lobo ha vuelto” y harán la lectura a voces según corresponda el personaje. A partir de la lectura en grupos asumirá cada niño, la voz de un personaje, reflexionando luego, de manera conjunta, que aspectos diferencian un personaje principal de uno secundario.

Para finalizar esta actividad cada estudiante consignará en cuadro los personajes primarios y secundarios de los cuentos leídos.

FICHA 9

Consigna: seleccione los personajes primarios y secundarios de cada cuento leído en clase y escríbelo en el cuadro según corresponda

Cuento	Personajes primarios	Personajes secundarios

CIERRE: los niños socializarán los personajes primarios y secundarios encontrados en los diferentes cuentos leídos y las características de estos; para cerrar la sesión se invita a los niños a expresar los aprendizajes de la sesión, y la manera cómo lo lograron.

OBJETIVO: identificar las acciones y los propósitos de los personajes de la historia, mediante un cuadro de registro de información, con el fin de conocer como es cada personaje y el papel que tienen en la historia.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los niños y las niñas identifican las acciones que realizan los personajes y los propósitos de estos,

ACTIVIDAD 12:

A través del reconocimiento de los personajes primarios y secundarios trabajado en la clase anterior, se les dirá a los niños y las niñas, que es importante identificar las acciones que realizan los personajes y el papel que estos tienen en la historia; para esto, y con ayuda de la docente, se identificarán las acciones de los personajes, el lobo y la ovejita, del cuento “la ovejita que vino a cenar”. Luego por mesas de trabajo los niños y las niñas leerán y registraran en un cuadro la información de las acciones y los propósitos de los personajes pertenecientes a la historia que le corresponda a cada grupo, (una por grupo).

FICHA 10

Consigna: Escribe en el cuadro la acciones y propósitos según corresponda a cada personaje de los cuentos leídos en clase.

CUENTO	PERSONAJE	ACCIONES	PROPOSITO

Para finalizar los niños y niñas socializaran la información consignada en los cuadros, mientras la docente aporta y complementa el análisis presentado por cada grupo.

CIERRE: los niños y las niñas consignaran en la ficha de evaluación metacognitiva lo aprendido durante esta sesión.

FICHA 3. EVALUACIÓN

Consigna: Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo aprendido en clase

QUE SABIA	

QUE APRENDI	
PARA QUE ME SIRVE LO QUE APRENDI	
COMO LO APRENDI	

SESIÓN No 5: PLANO DE LA NARRACIÓN

OBJETIVO: Comprender que en los diferentes cuentos existe un autor que escribe el cuento, un narrador que cuenta lo que pasa en la historia y un lector que es representado previamente por el autor, mediante diferentes actividades de lectura, afianzando la comprensión del contexto comunicativo y del plano de la narración.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Diferencia entre autor, narrador y lector.

ACTIVIDAD 13:

Se dará inicio explorando los conocimientos previos de los niños y niñas acerca de lo que saben del narrador, si consideran que es diferente del autor y si es así, en que se diferencian. Luego la docente intervendrá para dar una explicación sobre estas diferencias, llevando a los niños a identificar en el cuento “La ovejita que vino a cenar”, las marcas textuales que permiten reconocer donde habla el narrador, y el posible lector para el que fue escrito el texto.

Posteriormente en una ficha los niños escribirán cuales son las diferencias que ellos identificaron en el cuento sobre estos tres roles.

FICHA 11

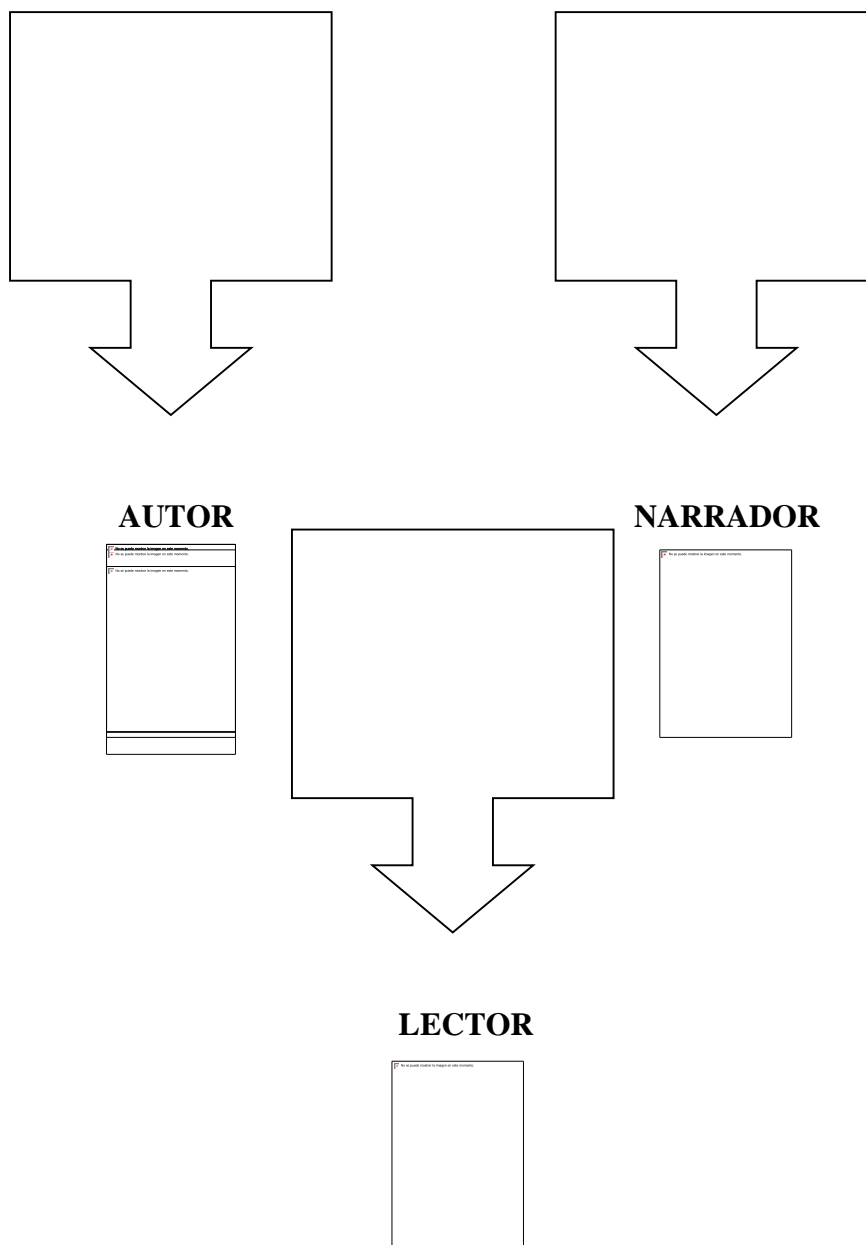
Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Consigna: escribe en cada cuadro, según corresponda:

- El autor del cuento “La ovejita que vino a cenar”
- Un fragmento donde habla el narrador

- Alguno de los lectores para los que crees que el autor escribió el cuento



CIERRE: para evaluar lo aprendido en clase, se socializarán las fichas mediante un conversatorio sobre las diferencias que hay entre el autor, el lector y el narrador, y al final se reflexionará sobre los aprendizajes adquiridos a través de las actividades.

OBJETIVO: Afianzar la comprensión del plano de la narración y del relato, mediante el desarrollo de diferentes actividades, con el fin de que los estudiantes identifiquen el narrador y sus funciones en la historia

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Los niños y las niñas identifican el narrador del cuento la ovejita que vino a cenar y algunas de sus funciones en la historia.

ACTIVIDAD 14:

Para iniciar se retoman los conceptos trabajados en la sesión anterior acerca del narrador; luego se dialoga con los niños y niñas sobre la manera cómo puede identificarse en el texto donde habla el narrador y cómo le cede la voz a los personajes; para esto se señalan en el cuento algunas de las marcas textuales que permiten reconocer donde habla el narrador o cómo le da paso a los personajes para hablar (los dos puntos, los guiones, los signos de interrogación, y expresiones como: dijo, gritó, gruñó, etc).

Luego, la profesora escribirá un fragmento del cuento “ El lobo ha vuelto” en el tablero para que los niños, con la ayuda de la profesora, identifiquen las marcas que indican donde habla el narrador, las cuales se subrayarán con marcador de color; a continuación se les entregará un fragmento del cuento “la ovejita que vino a cenar” para que en él, los niños y las niñas con un color rojo señalen las marcas que muestran cuando habla el narrador.

CIERRE: Para finalizar se socializará la actividad analizando las marcas que ellos subrayaron para identificar al narrador, y reflexionando acerca de los aprendizajes obtenidos y la manera cómo se alcanzaron.

OBJETIVO: Afianzar la comprensión del plano de la narración, a través de diferentes actividades, que permitan a los niños y niñas diferenciar las voces del narrador y los personajes en el cuento “La ovejita que vino a cenar”

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Identificar donde habla el narrador y donde hablan los personajes en el cuento “ La ovejita que vino a cenar”

ACTIVIDAD 15:

Para dar inicio a esta actividad se retomarán los aspectos trabajados en la sesión anterior; luego se les dirá a los niños que formen grupos de 3, para lo cual se les entregaran fichas diferenciadas por colores y roles, con el fin de que se reúnan los que tienen las fichas del

mismo color (Lobo rojo, ovejita roja, narrador rojo). Conformados los grupos se les pedirá que lean el cuento y señalen con un color diferente donde habla el narrador y donde habla cada uno de los personajes (narrador, lobo y ovejita).

A continuación cada grupo leerá en voz alta el cuento, asumiendo la voz del personaje que le correspondió, pero para esto, los niños previamente se prepararan, para que logren caracterizar su personaje (voz, entonación, y actitud del personaje), dándoles máscaras que representen los personajes para una mejor caracterización; en cuanto al narrador, como no es un personaje, se le dirá al niño que lo representa, que se ubique detrás de los personajes, como si los estuviera observando y contando lo que estos hacen.

CIERRE: Para finalizar esta actividad se les solicitará a los estudiantes que diligencien la ficha 12: Los momentos en que hablan los personajes y habla el narrador; luego se socializa el trabajo y se concluye acerca de la importancia del narrador en la historia, resaltando algunas de sus funciones.

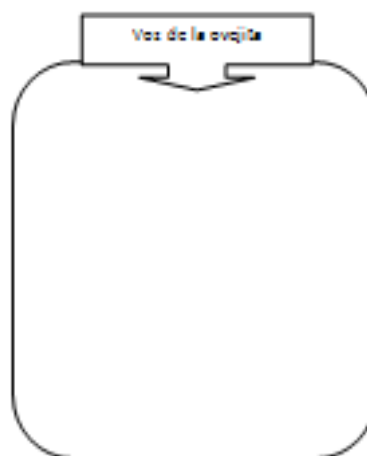
Consigna: Escribe en cada cuadro según se indique, una parte del texto donde hable el narrador, donde hable el lobo y donde hable la ovejita

TRÁS LAS HUELLAS DEL LÓBÓ

Nombre del alumno: _____ fecha: _____ grado: _____

Ejercicio 3.

Escribe en cada cuadro según indique las voces de, el nadador, el lobo y la ovejita



OBJETIVO: Fortalecer la comprensión del plano de la narración, a través de la identificación de las marcas textuales, que permitan descubrir en que tiempo está contada la historia” la ovejita que vino a cenar”.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Identifican en que tiempo el narrador está contando la historia

Reconocen las marcas textuales que permiten identificar el tiempo en el que el narrador cuenta la historia.

ACTIVIDAD 16:

Para iniciar esta actividad se indagará sobre los saberes previos que los estudiantes tienen sobre los conceptos presente, pasado y futuro; posteriormente la docente establecerá un diálogo con los niños para aclarar los significados de los mismos, ejemplificando a partir de situaciones cotidianas como se pueden ubicar las acciones en alguno de estos tiempos. Posteriormente, a través de la lectura de fragmentos de cuentos como: “Caperucita roja” y “Al lobo le duela la muela”, se señalaran con color las palabras que indiquen el tiempo en el cual están contados los acontecimientos de la historia. Luego se leerá el cuento “La ovejita que vino a cenar” y los alumnos determinarán el tiempo en el cual está contada esta historia, a través de la identificación de las marcas textuales; a continuación se hará la entrega de un cuento a los estudiantes por mesas de trabajo, (3 cuentos para 9 mesas de trabajo, tres mesas trabajaran el mismo cuento). Cada mesa identificara el tiempo en el cual esta contado la historia que le correspondió, a través del reconocimiento de palabras que hacen referencia a un momento en el tiempo.

CIERRE: Para finalizar la clase se establecerá un conversatorio para concluir sobre lo aprendido en clase, a través del reconocimiento de algunas palabras claves, y lo que aporta a la comprensión del texto el reconocimiento del tiempo de la narración.

OBJETIVO: Afianzar la comprensión del plano de la narración, a través de diferentes actividades, que permitan a los niños y niñas reconocer algunos de los recursos retóricos usados por el narrador, para atraer la atención del lector y hacer más creíble la historia.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Reconoce algunos recursos retóricos utilizados por los narradores y la función que cumplen en la historia

ACTIVIDAD 17:

Para iniciar se retomará lo trabajado en la sesión anterior, luego la docente les mostrara en una ficha algunos de los recursos retóricos, usados por los narradores (onomatopeya, hipérbole, personificación), analizando con los niños qué son, y qué función cumplen en el texto.

Luego en varios fragmentos de diferentes cuentos, se les pide a los alumnos que señalen con color los recursos retóricos que identifican en ellos, se socializa la actividad, mientras la docente escribe en el tablero los recursos identificados por ellos, reflexionando sobre las funciones de los mismos en el texto.

CIERRE: para finalizar en el cuento “La ovejita que vino a cenar”, en grupos los alumnos identificarán los recursos retóricos que hay en este, desarrollarán la ficha y socializarán sus respuestas, concluyendo sobre los aprendizajes logrados.

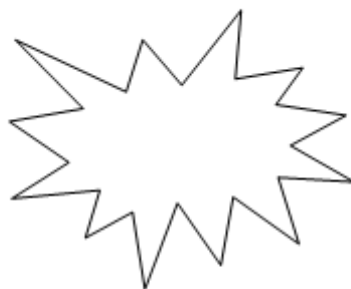
FICHA 13

Nombre del estudiante: _____

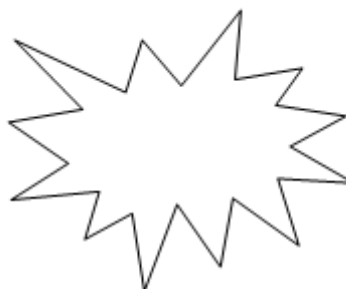
Fecha: _____

Consigna: Escribe tres recursos retóricos en cada figura según corresponda

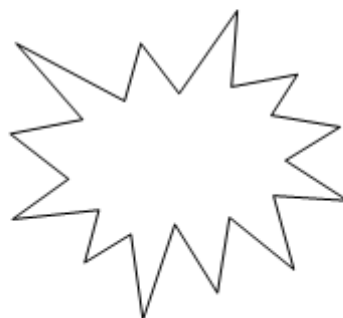
Onomatopeya



hipérbole



Personificación



OBJETIVO: identificar las funciones del narrador: donde el narrador describe los personajes y donde describe la historia mediante la lectura de fragmentos del cuento la ovejita que vino a cenar.


INDICADOR DE DESEMPEÑO: identifica donde el narrador describe los personajes y donde describe la historia

ACTIVIDAD 18:


A partir del trabajo anterior sobre marcas textuales, entre todos se leerá y se reconocerán palabras claves que indican cuando se está describiendo un personaje y cuando se describe la historia en el cuento “el estofado del lobo”; luego mediante la lectura de fragmentos del cuento “la ovejita que vino a cenar” los niños, y niñas identificarán y subrayarán con diferentes colores en donde el narrador describe los personajes y donde describe la historia (Ficha N°14). Luego por mesas de trabajo se les pedirá que en otros cuentos (al señor lobo le duele la muela, el estofado del lobo) identifiquen los momentos donde el narrador describe la historia y donde describe los personajes, luego se socializarán sus respuestas, haciendo aclaraciones y complementaciones.

En los siguientes fragmentos, identifica cuando el narrador describe la historia o describe los personajes, subraya de color verde cuando describe la historia y de color rojo cuando describe los personajes.

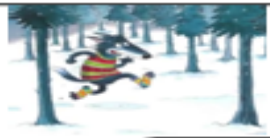
-Otra vez sopa de verduras!- se quejó el viejo lobo- ¡ojala tuviera una ovejita!
 Me prepararía un buen estofado, mi comida favorita...
 Justo entonces...
 ¡TOC TOC!
 Es una ovejita. -¿puedo pasar? - dijo la ovejita. -sí, querida,
 pasa, pasa. ¡Jajaja! justo a tiempo para cenar!
 -respondió el viejo lobo con tono burlón.



El viejo lobo puso a la ovejita sobre su hombro y le dio unas palmaditas en la espalda con su grande y peluda garras.
 La ovejita dejó de tener hipo, se acomodó bajo el pelo del hocico del viejo lobo y, al instante, se quedó dormida en sus brazos.
 El viejo lobo tenía una sensación extraña.
 Era la primera vez que su coneja abrazaba y, de pronto, perdió el apetito.



El viejo lobo salió a toda prisa hacia el oscuro bosque, gritando:
 -¡ovejita! ¡ovejita! ¡vuelven! No te comaré... ¡te lo prometí!
 Más tarde, mucho más tarde
 el viejo lobo regresaba a su casa triste, decepcionado. Cansado y solo.



CIERRE: con las palabras o fragmentos que me indican descripción de personajes y descripción de la historia las cuales se encuentran en cartulina, los niños y las niñas clasificarán según corresponda y se pegarán en el tablero para su retroalimentación.

EVALUACIÓN

Consigna: Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo aprendido en clase

QUE SABIA	
QUE APRENDI	
PARA QUE ME SIRVE LO QUE APRENDI	
COMO LO APRENDI	

SESIÓN No 6: PLANO DEL RELATO

OBJETIVO: activar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la estructura ternaria, (estado inicial, fuerza de transformación, y estado final), realizando conjuntamente una conceptualización inicial sobre este aspecto.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: expresa los conocimientos previos con respecto a la estructura ternaria, (estado inicial, fuerza de transformación, y estado final) de las historias.

ACTIVIDAD 19:

Para empezar se retomarán algunos de los aspectos trabajados en las sesiones anteriores, luego se les preguntará si ellos saben cómo están organizadas las diferentes partes de un cuento; para ello se les hará las siguientes preguntas sobre el cuento “la ovejita que vino a cenar”, para saber que conocimientos poseen los estudiantes con respecto al plano del relato.

¿Cuáles son las partes del cuento?

¿Qué quería el lobo al comienzo del cuento?

¿Qué pasó en el desarrollo del cuento?

¿Qué hace cambiar al lobo de parecer y no quererse comer a la ovejita?

- ¿Al final del cuento, qué pasó con el lobo, consiguió lo que se proponía desde el comienzo?
 ¿Para qué sirven los guiones y las comillas en un cuento?
 ¿Qué palabras me indican cuando el personaje está hablando o cuando está pensando?

Con base en las ideas aportadas por ellos, se realizará una conceptualización acerca de la estructura ternaria, es decir, que los cuentos tienen un estado inicial, unas fuerzas que vienen a cambiar ese estado, y que estas conllevan luego a la culminación de la historia. Para afianzar la comprensión de este aspecto se les entregará las imágenes de un cuento, para que las organicen de acuerdo a dicha estructura, pegándolas en un cartel que será socializado al final.

CIERRE: para finalizar se reflexionará acerca de los aprendizajes logrados, de la manera como se aprendieron y de los aspectos que aún no son claros.

OBJETIVO: identificar el modo en el cual está contada la historia, si comienza por el principio o el final, a través del reconocimiento de marcas textuales de la historia “la ovejita que vino a cenar”, con el fin de comprender el plano del relato.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los niños y niñas reconocen el modo en el cual está contada la historia

ACTIVIDAD 20:

La docente empieza por preguntarle si todas las historias que conocen empiezan del mismo modo, o si conocen algunas que empiecen por el final o no tengan un inicio, es decir que de una vez empiecen con el problema que tiene el personaje principal; a partir de esto les pregunta cómo hacen ellos para saber que la historia está empezando, está finalizando o que se va a presentar un problema para el personaje principal, escribiendo las respuestas en el tablero; luego proceden a leer de manera conjunta el cuento “La ovejita que vino a cenar”, analizando el modo en que está contada la historia por medio de la identificación de las palabras que sugieren si esta comienza por el principio o el final; luego en cada cuento trabajado en la secuencia didáctica, los niños y niñas resaltarán con color la frase de cada historia que indica el modo en el que está contada la historia, procediendo a clasificar los cuentos de acuerdo a si comienzan por el principio o por el final. Para finalizar esta actividad se les pedirá que escojan un cuento trabajado en la SD y que transformen su inicio ya sea para que inicie por el inicio o por el final. Luego cada uno leerá a sus compañeros su composición.

CIERRE: para finalizar los niños evaluarán lo aprendido en clase, como se sintieron al cambiar el inicio del cuento, qué tuvieron que hacer para realizar el ejercicio.

OBJETIVO: Identificar el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final de la historia “la ovejita que vino a cenar”, por medio de la dramatización del cuento y la resolución de un esquema, favoreciendo la comprensión del plano del relato.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los estudiantes identifican la estructura ternaria de la historia “la ovejita que vino a cenar” y diferencian cada uno de los momentos que la componen, estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

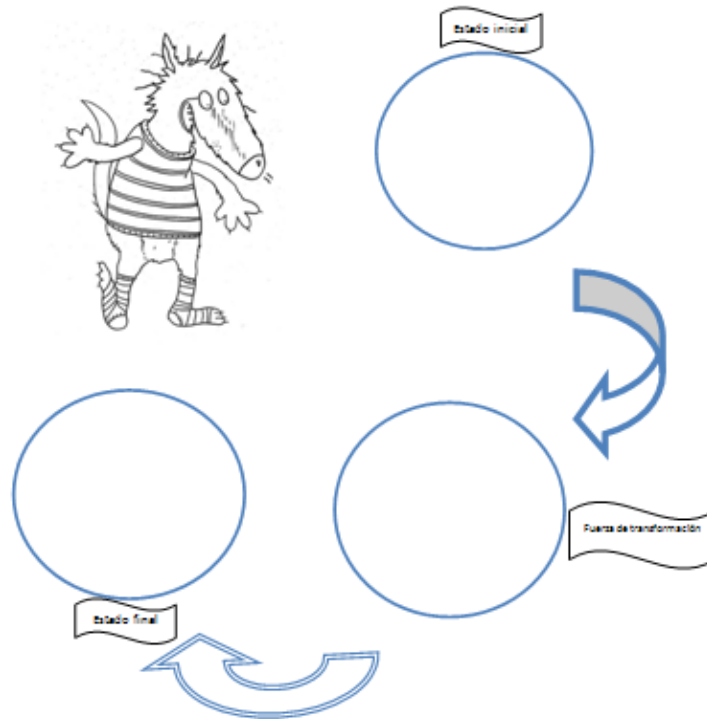
ACTIVIDAD 21:

Previamente se les ha dado a los estudiantes una parte de la historia, “la ovejita que vino a cenar” para representar por grupos de trabajo, para lo cual cada uno se encargará de un momento de la historia (estado inicial, fuerza de transformación y estado final), luego de la actividad con la guía del docente, se llegará a la identificación y diferenciación de cada momento del relato que se representó.

Posteriormente, los niños y niñas identificarán el estado inicial, la fuerza de transformación y estado final del cuento “el estofado del lobo” y lo registrarán en la ficha 15.

Consigna : en la siguiente esquema escribe el inicio, la fuerza de transformación y el final de cuento “el estofado del lobo”

Consigna: en el siguiente esquema escribe el inicio, la fuerza de transformación y el final de cuento "el estofado del lobo"

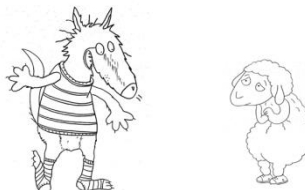


Para afianzar y llegar a una mejor comprensión de la estructura ternaria, se elaborará en cada cuaderno de trabajo, un cuadro que dé cuenta de la estructura del relato de diferentes cuentos trabajados en la SD.

FICHA 16

Consigna: escribe en el siguiente cuadro la estructura del relato del cuento que acabas de leer

Estructura del relato		
Escribe lo que el lobo quería hacer al principio del cuento	Escribe lo que el lobo hace para alcanzar su objetivo	Escribe lo que hace el lobo al final del cuento



CIERRE: para finalizar se socializará qué aprendieron, cómo lo aprendieron y la importancia de conocer los tres momentos que conforman la historia para llegar a comprenderla.

OBJETIVO: identificar las marcas textuales que indican en qué momento el personaje de la historia habla, piensa, o va a efectuar una acción, a través de la comprensión y lectura de una historia.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los estudiantes identifican las marcas textuales que dan paso a un personaje para hablar o pensar.

ACTIVIDAD 22:

Se inicia la sesión preguntándole a los niños cómo hacen ellos para saber cuando leen una historia, donde hablan o piensan los personajes; las respuestas se escriben en el tablero y se analizan; posteriormente se les entregará a los estudiantes fragmentos de texto de los cuentos trabajados en la secuencia didáctica, para que identifiquen las marcas textuales implícitas en las historias que dan paso a los personajes para hablar o pensar, para lo cual se les entregará una lista de chequeo; con base en esta, los niños y niñas señalarán las marcas textuales encontradas en los diferentes fragmentos (guiones, comillas, signos de admiración, se dijo, dijo, pensó, exclamo, respondió, por lo tanto, etc)

Finalizada la actividad se socializan las respuestas, mientras la docente aclara, complementa y los lleva a reflexionar acerca de la importancia del reconocimiento de estas marcas textuales, y de la función que cumplen en la historia

CIERRE: los estudiantes en pequeños grupos discuten acerca de los aprendizajes de la clase, de lo que fue más fácil y difícil para ellos, y de lo que tienen que hacer para seguir aprendiendo más sobre este aspecto.

FASE DE EVALUACIÓN

OBJETIVO: socializar los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la secuencia didáctica, mediante la exposición de las diferentes actividades elaboradas en una galería llamada “Tras las huellas del lobo.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: los niños y las niñas socializaran las actividades realizadas durante la secuencia didáctica mediante la exposición de sus portafolios, títeres, mascararas y dibujos.

ACTIVIDAD 23:

Para finalizar se realizará una exposición por medio de una galería que mostrara las diferentes actividades y aprendizajes desarrollados y adquiridos durante la aplicación de la SD “Tras las huellas del lobo”

Los niños y las niñas harán una presentaciones a toda la comunidad educativa de la escuela, en la cual expondrán los trabajos realizados como: máscaras, dibujos, fichas, caricaturas de cada uno de los lobos vistos, todo estos contenidos en portafolios que cada estudiante construirá para mostrar el aprendizaje adquirido en la secuencia didáctica, además se hará una representación sobre el cuento “La ovejita que vino a cenar” utilizando títeres de papel.

También se expondrán diferentes carteles con ideas básicas a tener en cuenta a la hora de leer y comprender un texto narrativo, estas ideas o conclusiones serán construidas por los estudiantes al finalizar las sesiones en las actividades de metacognición.

Se realizara una ficha para una evaluación final que indagara por medio de preguntas los nuevos saberes alcanzados por los estudiantes sobre los textos narrativos (el cuento) y sobre leer y comprender este tipo de texto. FICHA 18

Consigna: Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo aprendido durante las sesiones anteriores

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

FICHA. EVALUACIÓN

QUE SABIA	
QUE APRENDI	
PARA QUE ME SIRVE LO QUE APRENDI	
COMO LO APRENDI	
COMO ME SENTI	
QUE FUE LO MAS DIFICIL	
QUE FUE LO MAS LO FACIL	
QUE FUE LO QUE MÁS ME GUSTO	

Anexo 2. Pre-test Cuento “El estofado del lobo”

(Cuento “El estofado del lobo”)

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Datos del estudiante:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Actividad: Lee el cuento “El estofado del lobo” y responde a las siguientes preguntas colocando **una x** en el cuadrado, al lado de la letra, de la respuesta que consideres es la correcta. Recuerda que debes marcar solo una respuesta, ya sea **a, b ó c**

¡Éxitos!

Indicador: Identifica al narrador. (Narración)

1. Quien cuenta la historia?

- a. El narrador
- b. La gallina
- c. El lobo

Indicador: Identifica uno de los recursos retóricos utilizados por el narrador (personificación) (Narración)

2. Qué animales participan como personajes en el cuento “El estofado del lobo” (personificación).

- a. Un lobo y una gallina
- b. Un lobo y una paloma
- c. Una gallina y un perro

Indicador: Reconoce donde habla el narrador y donde hablan los personajes. (Narración)

3. ¿Quién dice la frase: “¡Ah! Es justo lo que necesito”. Es:

- a. El narrador que está contando el cuento
- b. El lobo
- c. La gallina

Indicador: Reconoce las funciones del narrador en la historia: anticipar información, describir los personajes, entre otras. (Narración)

4. En la frase “el lobo acechó su presa hasta que la tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar...” el narrador:

- a. Anticipa información
- b. Describe como es el lobo
- c. Describe lo que hace el lobo

Indicador: Identifica el tiempo de la narración. (Narración)

5. En el cuento “El estofado del lobo”, el narrador está contando acciones de los personajes, que:

- a. Ya pasaron
- b. Están pasando
- c. Apenas van a pasar

Indicador: Identifica el modo en el que está contada la historia. Estructura en la que esta relatada (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o el comienzo) (Relato)

6. ¿Cómo empieza el narrador a contar la historia?

- a. Por el inicio, contándonos como es el lobo y que era lo que más le gustaba.
- b. Contándonos todo lo que cocina el lobo para engordar a la gallina
- c. Por el final, contándonos como los pollitos le agradecieron al lobo por las comidas que les preparó

Indicador: Identifica el estado inicial de la historia (Relato)

7. ¿Cómo inicia la historia?:

- a. Estaba el lobo con una gallina en su casa y ella le dijo.....
- b. Había una vez un lobo al que le gustaba comer...
- c. Erase una vez un lobo que comía gallinas...

Indicador: Reconoce las marcas textuales que permiten identificar donde hablan o piensan los personajes. (Relato)

8. Lo que nos permite saber en el cuento dónde hablan los personajes son:

- a. Los guiones
- b. Las palabras que están repetidas
- c. Lo que hacen de los personajes

Indicador: Identifica la fuerza de transformación que desencadenan los hechos en el relato. (Relato)

9. ¿Por qué el lobo corrió a casa y se puso a cocinar?

- a. Porque quería comerse toda la comida
- b. Porque quería engordar al ave para hacer un estofado de pollo.
- c. Porque quería ser el tío de los pollitos.

Indicador: Reconoce el estado final del relato. (Relato)

10. ¿Cómo termina la historia?

- a. El lobo se sintió muy triste porque no se pudo comer la gallina
- b. El lobo se sintió feliz de comerse la gallina y los pollitos
- c. El lobo fue aceptado como parte de la familia de la Gallina y los pollitos

Indicador: Identifica las características psicológicas de los personajes que participan en el relato. (Historia)

11. A partir de lo que sucede en la historia podemos decir que el lobo era

- a. Muy malvado
- b. Mentiroso
- c. De buen corazón.

Indicador: Identifica las transformaciones de los personajes en el relato. (Historia)

12. ¿Qué cambios se dieron en el lobo al final de la historia?

- a. Se volvió un buen cocinero
- b. Aprendió como se podía comer a la gallina
- c. Valoró más el afecto de los pollitos que comerse a su mamá la gallina

Indicador: Identifica el tiempo de la historia. (Historia)

13. ¿Cuánto tiempo dura la historia “El estofado del lobo”?

- a. Un día
- b. Varios días
- c. Un año

Indicador: Establece diferencias entre los personajes principales y secundarios de la historia. (Historia)

14. Los personajes principales del cuento “El estofado del lobo” son:

- a. La gallina y los pollitos
- b. Los pollitos y el lobo
- c. El lobo y la gallina

Indicador: Reconoce las acciones de los personajes y los propósitos de las mismas. (Historia)

15. ¿Por qué el lobo decidió al final prepararle galletas a los pollitos?

- a. Para hacerlos felices
- b. Porque quería comérselos
- c. Para engordar a la gallina

Indicador: Identifica el autor del texto (Contexto comunicativo)

16. ¿Quién escribió el cuento?

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

Indicador: Identifica a quien va dirigido el texto (Contexto comunicativo)

17. ¿Para quién está escrito el cuento?

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

Indicador: Identifica el propósito de la historia. (Contexto comunicativo)

18. ¿Qué era lo que quería la autora al escribir el cuento?

- a. Que los niños aprendan a ser buenos amigos.
- b. Enseñar a los niños y las niñas que es importante hacer el bien sin esperar algo a cambio
- c. Hacernos entender que nadie sabe para quién trabaja.

Indicador: Reconoce por qué el texto llega a la clase para ser leído. (Contexto comunicativo)

19. ¿Por qué llega el texto al aula?

- a. Porque se enseña a los niños a cuidar y proteger a los animales.
- b. Porque es una manera divertida y amena de aprender a comprender lo que se lee.
- c. Porque a la profesora le gustan los lobos.

El Estofado del Lobo

Keiko Kasza



Había una vez un lobo al que le gustaba comer más que cualquier otra cosa en el mundo. Apenas terminaba una comida, empezaba a pensar en la próxima.

Un día al lobo le dio antojo de estofado de pollo. Pasó el día en el bosque buscando un pollo apetitoso, y finalmente vio una gallina. "¡Ah! es justo lo que necesito".

El lobo acechó a su presa hasta que la tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar... se le ocurrió otra idea.

"Si hubiera forma de engordar esta ave un poco más, tendría más carne para comer", se dijo.

El lobo corrió a casa y se puso a cocinar.

Primero hizo cien deliciosos panqueques, y por la noche los dejó en la puerta de la casa de la gallina.

- Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!

La noche siguiente le llevó a la gallina cien apetitosas rosquillas.

- Come bien, gallinita mía. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! - dijo.

Al día siguiente le llevó un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos, y relamiéndose dijo:

- Come bien, gallinita linda. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!

- Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. Puso una olla enorme al fuego y salió alegremente a buscar su comida.

"Esa gallinita debe estar tan gorda como un balón", pensó. "Voy a verla". Pero apenas se asomó a espiar por el ojo de la cerradura... la puerta se abrió y la gallina cacareó:

- ¡Ah! ¡Así que era usted, señor lobo!

- ¡Niños, niños! Los panqueques, las rosquillas y ese exquisito pastel no eran un regalo del Niño Dios. Los trajo el tío lobo.

Los pollitos agradecidos, saltaron sobre el lobo y le dieron cientos de besitos.

- ¡Gracias, gracias, tío lobo! ¡Eres el mejor cocinero del mundo!

El Tío Lobo no comió estofado esa noche, pero mamá gallina le preparó una cena deliciosa.

"No he comido estofado de pollo, pero he hecho felices a los pequeñuelos", pensó mientras volvía a casa. "Tal vez mañana les prepare cien apetitosas galletitas".

Anexo 3. Pos-test Cuento "Terrible"

(Cuento "Terrible")

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Datos del estudiante:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Actividad: Lee el cuento “Terrible” y responde a las siguientes preguntas colocando **una x** en el cuadrito, al lado de las letra, de la respuesta que consideres es la correcta. Recuerda que debes marcar solo una respuesta, ya sea **a, b ó c**

¡Éxitos!

Indicador: Identifica al narrador. (Narración)

1. Quien cuenta la historia?

- a. El narrador
 b. La hermana mayor
 c. El lobo

Indicador: Identifica uno de los recursos retóricos utilizados por el narrador (personificación) (Narración)

2. Qué animal participa como personaje principal en el cuento “Terrible”

- a. un cuervo
 b. Un lobo
 c. Un niño

Indicador: Reconoce donde habla el narrador y donde hablan los personajes. (Narración)

3. Quién dice la frase: - Ay, lobo, ¡qué feroz te hace ese atuendo tan negro! Es:

- a. El narrador que está contando el cuento
 b. El lobo
 c. La señora Terrible

Indicador: Reconoce las funciones del narrador en la historia: anticipar información, describir los personajes, entre otras. (Narración)

4. En la frase “Terrible aterrorizaba al lobo cartero cuando llevaba algún paquete, al lobo médico cuando le curaba, y hasta a los lobos policía, que no le tenían miedo a nadie.” el narrador :

- d. Anticipa información
 e. Describe como es el lobo

- f. Describe lo que hace el lobo

Indicador: Identifica el tiempo de la narración. (Narración)

5. En el cuento “Terrible”, el narrador está contando acciones de los personajes, que:

- a. Ya pasaron
 b. Están pasando
 c. Apenas van a pasar

Indicador: Identifica el modo en el que está contada la historia. Estructura en la que esta relatada (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o el comienzo) (Relato)

6. Cómo empieza el narrador a contar la historia?:

- a. Por el inicio, contándonos como es el lobo y que era lo que más le gustaba hacer.
 b. Contándonos todo lo que el lobo hizo para seguir siendo totalmente negro.
 c. Por el final, contándonos como la familia terrible se sentía orgullosa de que el papá lobo fuera terriblemente tierno.

Indicador: Identifica el estado inicial de la historia (Relato)

7. ¿Cómo inicia la historia?:

- a. Estaba el lobo en el bosque asustando a todos...
 b. Terrible era un lobo que atemorizaba a todos...
 c. Erase una vez un lobo que tenía muchos colores...

Indicador: Reconoce las marcas textuales que permiten identificar donde hablan o piensan los personajes. (Relato)

8. Lo que nos permite saber en el cuento dónde hablan los personajes son:

- a. Los guiones
 b. Las palabras que están repetidas
 c. Lo que hacen los personajes

Indicador: Identifica la fuerza de transformación que desencadenan los hechos en el relato. (Relato)

9. ¿Por qué el lobo ocultaba sus colores?

- a. Porque le gustaba el color negro
 b. Porque tenía miedo que descubrieran que era tierno
 c. Porque quería ser diferente

Indicador: Reconoce el estado final del relato. (Relato)

10. Cómo termina la historia?

- a. El lobo se sintió muy triste porque no se pudo volver a usar sus botas y guantes negros.

- b. El lobo se sintió feliz al encontrar sus botas y guantes negros.
 c. El lobo se sintió querido y aceptó con orgullo ser el lobo más colorido del bosque.

Indicador: Identifica las características psicológicas de los personajes que participan en el relato. (Historia)

11. a partir de los que sucede en la historia podemos decir que el lobo era:

- a. Muy malvado
 b. Buen conversador
 c. De buen corazón

Indicador: Identifica las transformaciones de los personajes en el relato. (Historia)

12. Qué cambios se dieron en el lobo al final de la historia?

- a. Se volvió un buen cazador
 b. Valoró la ayuda de sus amigos
 c. Aprendió aceptarse como realmente era

Indicador: Identifica el tiempo de la historia. (Historia)

13. Cuanto tiempo dura el cuento “TERRIBLE”

- a. Varios días
 b. Un día
 c. Un año

Indicador: Establece diferencias entre los personajes principales y secundarios de la historia. (Historia)

14. los personajes principales del cuento “TERRIBLE” son:

- a. Un policía un medico y el cartero
 b. El cazador y el lobo
 c. El lobo, los lobeznos y la señora lobo

Indicador: Reconoce las acciones de los personajes y los propósitos de las mismas. (Historia)

15. ¿Por qué el lobo al final decidió aceptar los colores en su cuerpo?

- a. Para hacer feliz a su familia
 b. Para ir a una fiesta
 c. Para asustar mejor

Indicador: Identifica el autor del texto (Contexto comunicativo)

16. ¿Quién escribió el cuento?

- a. Las profesoras
- b. Alian Serres
- c. Keiko kasza

Indicador: Identifica a quien va dirigido el texto (Contexto comunicativo)

17. Para quien está escrito el cuento?

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

Indicador: Identifica el propósito de la historia. (Contexto comunicativo)

18. ¿Qué era lo que quería el autor al escribir el cuento?

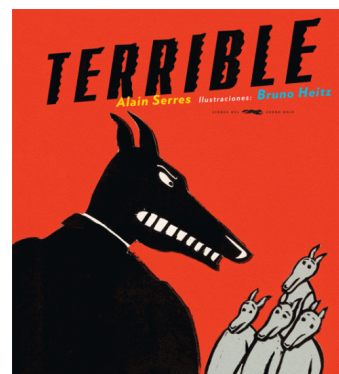
- a. Que los niños aprendan a asustar a sus amigos
- b. Hacernos entender que es importante tener un familia
- c. Que debemos aprender a aceptarnos como somos

Indicador: Reconoce por qué el texto llega a la clase para ser leído. (Contexto comunicativo)

19. ¿Por qué llega el texto al aula?

- a. Porque es una manera de acercarse a los lobos
- b. Porque es una manera divertida y amena de aprender a comprender lo que se lee
- c. Porque los lobos son agradables

TERRIBLE
ALAIN SERRES



Terrible era un lobo negro que atemorizaba a todos los niños y, también, a todos los demás lobos. Terrible aterrizzaba al lobo cartero cuando le llevaba algún paquete, al lobo médico cuando le curaba, y hasta a los lobos policía, que no le tenían miedo a nadie. Asustaba, incluso, a los monstruos más espantosos de la oscuridad. Pero, sobre todo, lo que más disfrutaba Terrible era hacer temblar de miedo a su esposa, una loba muy cariñosa, y a sus hijos, unos encantadores lobeznos.

Para aparecer aterrador, Terrible siempre llevaba puestos un par de botas negras y un par de guantes negros, que eran lo que más asustaba a su familia.

La pobre señora Terrible apenas se animaba a decirle:

-Ay, lobo, ¡qué feroz te hace ese atuendo tan negro!

Y, por la noche, muchas veces pensaba que nunca debería haberse casado con el lobo más poderoso del bosque.

Un mañana en la que el sol brillaba más que de costumbre, la hermana mayor les dijo algo al oído a sus hermanos pequeños. Luego, los cuatro se aguantaron la risa con las patas para que no les oyera su terrible padre. Enseguida, los tres hermanos fueron a contarle el plan a su madre. Lo contaron muy bajito y, bajito también, volvieron a reír.

Como todos los días, Terrible se limpio los dientes después del almuerzo. Utilizo una aguja de hacer punto que había robado la tarde anterior de la casa de una pobre abuela.

Poco después, se echó en una tumbona para digerir mejor todos los huesos que había engullido. Y aullando, ordeno:

“¡La canción de la estrellita!”.

Entonces, los tres hermanitos y la hermana mayor acudieron, como de costumbre, a cantarle su nana favorita. Con voz muy dulce, entonaron:

La estrellita de oro no me teme a la muerte, la luna vigila mientras se duerme.

Al acabar la canción, los lobeznos comprobaron que su terrible padre estaba profundamente dormido e hicieron lo que la hermana mayor les había propuesto. Ella fue la primera en tirar de la bota. Lo hizo suavemente y con muchísimo cuidado. ¡ Y qué sorpresa se llevó! Al quitarla, descubrió que Terrible tenía la pata verde, tan verde como las manzanas verdes, y cuando el mayor de los hermanos tiró de la otra bota...

... observó, asombradísimo, que Terrible tenía esa pata rosa, tan rosa como las rosas de color rosa.

De inmediato, el segundo de los hermanos se quito un guante...

... y vio, sorprendido, que Terrible tenía esa otra pata de un color amarillo intenso, un bello y delicado amarillo como el frágil corazón de las margaritas. Finalmente, el tercer hermano le quitó el ultimo guante y descubrió que la cuarta pata de si padre...

... era tan azul como el cielo cuando se enamora de la tierra.

Los cuatro hermanos nunca habían visto a su padre con tantos olores. Tras un momento de desconcierto, se marcharon de puntillas hasta lo más alejado del sombrío bosque, llevándose las botas y los guantes negros.

Entre los cuatro arboles hicieron un hoyo muy hondo. Pero cavaron aún más. Y solo cuando vieron que el agujero era lo bastante profundo, tiraron allí con tierra, ramas y piedras.

Cuando Terrible despertó, vio con espanto que sus cuatro patas brillaban al sol. ¡Y él se había jurado que nadie jamás las vería desnudas!

Terrible se sentía terriblemente ridículo y, a toda prisa, partió a casa del lobo pintor. Al llegar, le dijo en voz baja:

-¡Pínteme, se lo ruego! ¡Pínteme las cuatro patas de color negro!

-¡Con mucho gusto! -le contestó el lobo pintor.

Y, agarrando a Terrible de la piel de la espalda, le metió las patas en cuatro cubos llenos de pintura negra.

Pero, entonces, la cola de Terrible se volvió multicolor. Terrible dio un salto y corrió a casa del lobo médico. Susurrándole al oído, le suplico:

-Por favor, doctor, respetable doctor, ¡cure mi podre cola que pierde su color!

Terrible aguanto aquel terrible dolor. Sin embargo, cuando la cola quemada se le puso tan negra como el carbón, noto que las puntas de las orejas se le ponían rojas, de un rojo brillante tan brillante como las brasas de la chimenea.

Rápido como un rayo, Terrible fue a buscar a lobo ferretero. Al encontrarlo, le dijo torpemente:

-¡Unas o-orejeras! ¡No, unas o-orejeras de cau-caucho negro, para taparme las o-orejeras, por piedad, las necesito de verdad!

¡Será un gran placer! Te pegaré en la cabeza un par de orejeras muy duraderas

-contestó el ferretero.

Pero, cuando las colocó, Terrible vio que sus patas recobraban sus preciosos colores naturales: verde, rosa, amarillo intenso y azul. Terrible huyó. Se adentró en el sombrío bosque y se sentó sobre un montoncito de tierra, ramas y piedras que había entre cuatro árboles. Allí se quedó pensando un largo rato, solo y triste, con la cabeza entre las patas de colores.

Al anoecer, el terrible lobo temió no poder asustar ya a los monstruos de la oscuridad y decidió volver a casa, muy avergonzado y con gran desesperación.

Llorando por primera vez en su vida, Terrible le contó a su esposa lo que le había sucedido. La cariñosa loba lo escuchó y, orgullosa por haberse casado con el lobo más colorido del bosque, le dijo para consolarlo:

-Ay, lobo mío, ¡qué tierno te hacen esos colores!

Los lobeznos salieron de detrás de la escalera y vieron que sus padres se estaban dando un beso. Entonces ellos también los besaron, y a los seis aquello les pareció muy tierno... terriblemente tierno.

Anexo 4. Consentimiento Informado



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 “**Tras Las Huellas Del Lobo: Una Secuencia Didáctica Para La Comprensión De Textos Narrativos**, en estudiantes de grado segundo del colegio Ciudad de Cartago de la sede San Juan Bosco” adelantada por 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 de enfoque comunicativo, centrada en el análisis de un personaje prototípico, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad de Cartago.

Justificación de la Investigación: Actualmente se muestran avances en torno al reconocimiento de la importancia de implementar y desarrollar investigaciones que lleven a mejores prácticas de comprensión de lectura, de igual manera, es indispensable que los estudiantes desarrollen mejores competencias de comprensión lectora para que su rendimiento se vea reflejado en todas las áreas y en las diferentes pruebas que deben enfrentar a lo largo de su carrera. Por lo anterior se hace necesario desarrollar estrategias como la secuencia didáctica para ver su incidencia en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado segundo.

Procedimientos: Para la recolección de información las investigadoras utilizarán la aplicación de un pre-test antes de la secuencia didáctica y un pos-test al finalizar la secuencia, así como de documentos institucionales (fichas de trabajo, portafolio) con el fin de recolectar información que permita evidenciar los procesos de desarrollo de la comprensión de textos narrativos en el grado segundo.

Beneficios: La información obtenida permitirá desarrollar e implementar estrategias que lleven a mejorar las prácticas para la comprensión de lectura de los niños y niñas del grado segundo y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en este aspecto.

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.

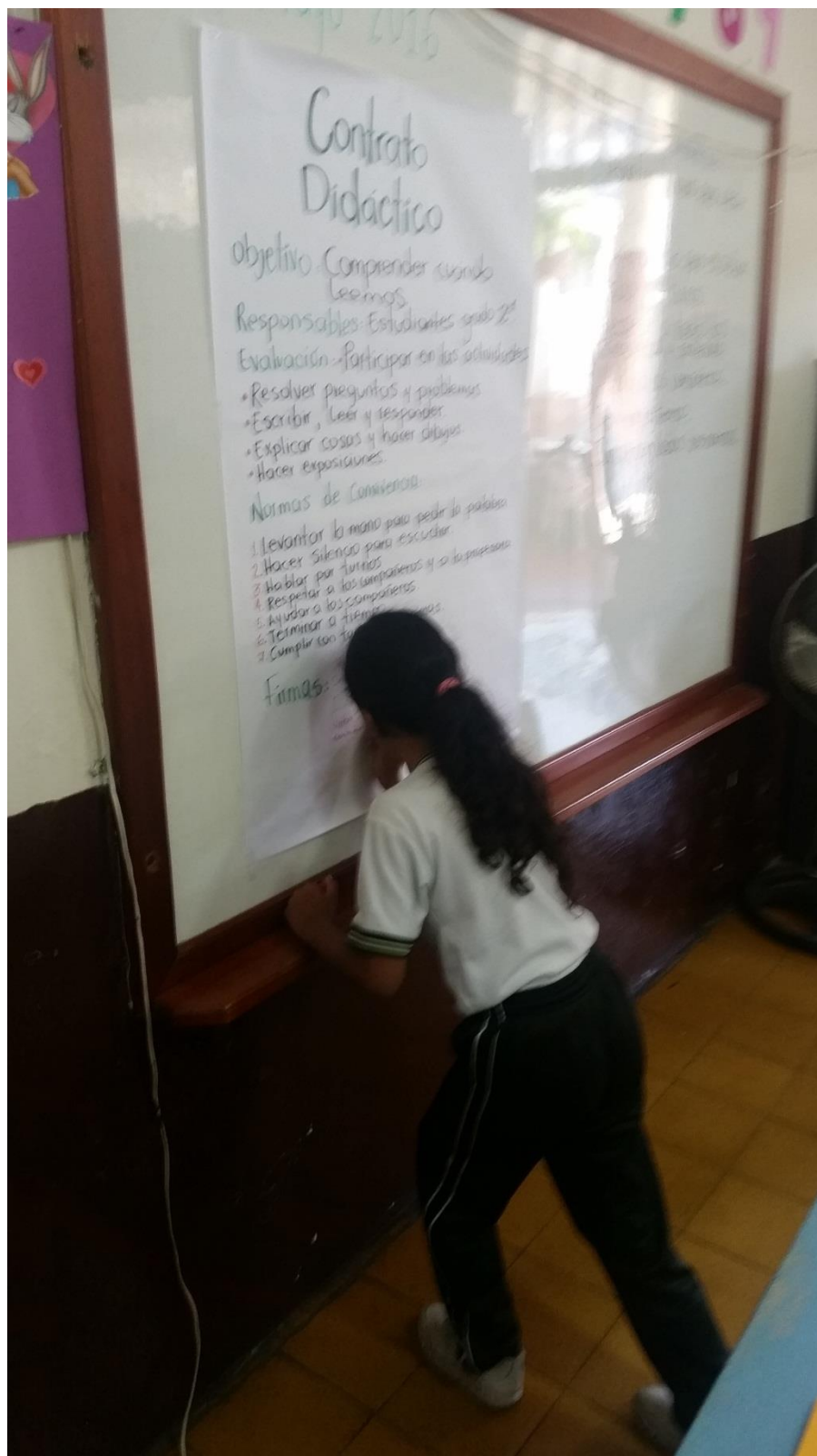
Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual 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 Norma Ximena Londoño Calle al celular 312 241 48 83 y Diana Carolina Rendón Cardona al Celular 315 358 44 83. Investigadoras

							estudia ntes	
Prepara ción								
Síntesis								
Desarrol lo								
Síntesis								
Evaluac ión								
Síntesis								

Anexo 6. Evidencias fotográficas



A B C D E F G H I J K

17 Marzo 2016

EL estofado
del Lobo







Nombre del alumno: Julietta TRAS LAS HUELLAS DEL LOBO
 FICHA 2. CUADRO COMPARATIVO Fecha: 11/02/2010 grado: 2

En el siguiente cuadro comparativo escribe de acuerdo a lo leído en el cuento elegido y a la consulta realizada en casa sobre los lobos reales.

CATEGORÍA	LOBO DEL CUENTO	LOBO REAL
ASPECTO FISICO	solista inteligente avanzado cazador	parece un lobo discrepante grande
COMO OPTIENE EL ALIMENTO	trabaja para obtener el alimento	caza
COMO SE COMUNICA	habla y habla	aula
PARA QUE SE COMUNICA	para saber	para comunicarse
COMO ES SU HABITAT	casas matizado patos buñuelos	en el bosque salva de FELIZ

EN QUÉ SE PARECEN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO	EN QUÉ SE DIFERENCIAN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO
Inteligentes grandes	usa un pato y el otro no no usa azules camina/cuadrado en patas trabaja para obtener el alimento habla y aula para hablar a través de un micrófono en el bosque y matado y otros

Nombre del alumno: Julietta TRAS LAS HUELLAS DEL LOBO
 FICHA 2. CUADRO COMPARATIVO Fecha: 11/02/2010 grado: 2

En el siguiente cuadro comparativo escribe de acuerdo a lo leído en el cuento elegido y a la consulta realizada en casa sobre los lobos reales.

CATEGORÍA	LOBO DEL CUENTO	LOBO REAL
ASPECTO FISICO	solista inteligente avanzado cazador	parece un lobo discrepante grande
COMO OPTIENE EL ALIMENTO	trabaja para obtener el alimento	caza
COMO SE COMUNICA	habla y habla	aula
PARA QUE SE COMUNICA	para saber	para comunicarse
COMO ES SU HABITAT	casas matizado patos buñuelos	en el bosque salva de FELIZ

EN QUÉ SE PARECEN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO	EN QUÉ SE DIFERENCIAN EL LOBO REAL Y EL LOBO DE CUENTO
Inteligentes grandes avanzados cazadores serios	usa pato y el otro no no usa azules camina/cuadrado patas trabaja para obtener el alimento habla y aula para hablar a través de un micrófono en el bosque y matado y otros

