



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Comprensión Del Género Narrativo A Partir De La Oralidad

JORGE ELIÉCER RÍOS GUARÍN

Trabajo presentado para optar al título de:

Licenciado en Humanidades, Lengua Castellana

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA
CARMEN DE VIBORAL
2014**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Comprensión Del Género Narrativo A Partir De La Oralidad

JORGE ELIÉCER RÍOS GUARÍN

Trabajo presentado para optar al título de:

Licenciado en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora

NANCY LÓPEZ PEÑA

Magíster en Literatura

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA
CARMEN DE VIBORAL
2014**



UNIVERSIDAD
DE

Agradecimientos

Facultad Estar en una carrera universitaria es el sueño de muchos jóvenes. Por mi parte, siempre que pasaba por el frente de la seccional de oriente de la UdeA, me quedaba mirándola y tenía la certeza de que algún día iba a entrar en ella. Hoy que me siento frente a estas teclas para agradecer a todos los que me ayudaron a cumplir este sueño, quiero empezar con Dios, quien es mi fuerza para cumplir todas mis metas. Fue él quien me acompañó siempre, en cada instante de mi carrera, desde el momento en que le saqué la punta al lápiz para presentar el examen de admisión, hasta hoy en que con mucho amor le dedico estas palabras. Gracias por apoyarme, por iluminar con tu presencia este camino que decidí recorrer, sin ti nada sería posible.

A mi madre, que cada mañana se levantó para buscar en la cocina lo que me iba a despachar de almuerzo, quiero agradecerle por su esfuerzo y dedicación y decirle que este logro, más que mío es todo de ella. Gracias madre por tu apoyo, por tu comprensión y por tu amor, porque gracias a ti es que me nació este gusto por la docencia y hoy recorro el camino que un día quisiste y no pudiste caminar.

A mi papá le agradezco la educación que me brindó, esa que me hizo ser fuerte ante los obstáculos. Gracias padre por tus enseñanzas, por tus consejos y por tus regaños, gracias por “enseñarme a pescar”, porque gracias a eso fue que logré encontrar la forma de mantenerme en la universidad. Gracias por preguntarme cada noche cómo había estado mi día y sobre todo gracias por ser el hombre emprendedor y valiente que me enseñó a ver la vida.

A mis compañeros de carrera quiero agradecerles por su disposición en cada momento que necesité de ustedes, y más que eso por la amistad que me ofrecieron, por su apoyo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

incondicional y la motivación que recibí de ustedes en los momentos difíciles. Gracias por las risas y locuras que vivimos juntos a lo largo de esta carrera.

Facultad

Mi más amplio agradecimiento para todos los Maestros que hicieron parte de mi formación, por su paciencia y dedicación, gracias por enseñarme no solo lo específico, sino también todo aquello que hace parte de lo humano. A todos esos maestros que con su forma de ser me enseñaron más que con sus clases, quiero darles un inmenso agradecimiento. Especialmente, quiero agradecer el apoyo de la profe Nancy López, porque fue ella quien hizo posible la realización de este trabajo investigativo; gracias profe por apoyarme, por orientarme cuando estuve perdido y sobre todo por la paciencia que me tuviste durante todo este tiempo.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas que no alcanzo a nombrar en este pequeño texto, pero que de una u otra forma hicieron parte de mi carrera, entre ellos a mis jefes, a mis compañeros de trabajo, a mi novia y mis familiares, que con su buena energía aportaron para que este sueño se hiciera realidad.

A todas estas personas, mi mayor reconocimiento y gratitud.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE /

COMPRENSIÓN DEL GÉNERO NARRATIVO A PARTIR DE LA ORALIDAD

RESUMEN

Faculta

En esta investigación se presentan algunas consideraciones en relación a la comprensión de textos narrativos, y se defiende una alternativa didáctica pensada desde la oralidad, con miras a mejorar la capacidad de los estudiantes al enfrentarse a un texto de esta naturaleza.

En este trabajo se mencionan los hallazgos obtenidos dentro de una investigación hecha en la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo del municipio de La Ceja Antioquia. La población elegida fueron los estudiantes del grado quinto de dicha institución.

En este sentido, más allá de identificar las problemáticas y dificultades referidas a los procesos de comprensión de textos narrativos, se procuró implementar una propuesta que buscara posibles soluciones a tales dificultades.

PALABRAS CLAVE:

Literatura, narración oral, comprensión, texto narrativo, conversatorio.

ABSTRACT

In this research are presented some considerations related to the comprehension of narrative texts, and it is defended a didactic alternative intended from the orality, leading to improve the student's capacity to face a text of this nature.

In this paper are mentioned the findings obtained inside a research made in the Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, of the La Ceja municipality, Antioquia. The chosen people were the fifth grade students from mentioned institution.



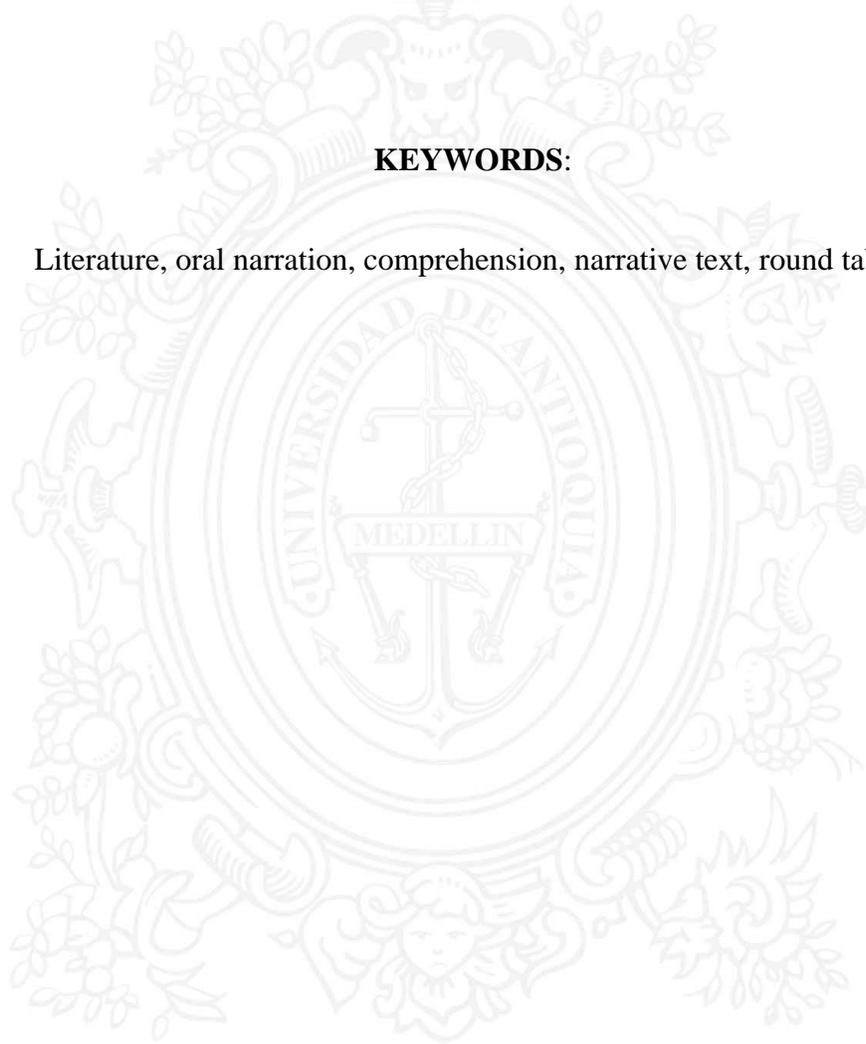
In this sense, beyond of identify the problems and difficulties related to comprehension processes

of narrative texts, the intention was implement a proposal that tends to find solutions to those

Faculta difficulties.

KEYWORDS:

Literature, oral narration, comprehension, narrative text, round table.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN:	11
1. JUSTIFICACIÓN	14
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
2.2 HIPÓTESIS	16
3. OBJETIVOS	17
3.1 OBJETIVO GENERAL	17
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
4. CONTEXTUALIZACIÓN	18
5. ESTADO DE ARTE	23
6. MARCO TEÓRICO	32
6.1 REFERENTES LEGALES.....	32
6.2 CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA	33
6.3 CONCEPCIÓN DIDÁCTICA	35
6.3.1 <i>Secuencias didácticas</i>	35
6.3.2 <i>Didáctica de la literatura</i>	38
6.4 REFERENTES ESPECÍFICOS	39
6.4.1 <i>Lo narrativo y lo oral</i>	39
6.4.2 <i>Lo conversacional</i>	41
6.4.3 <i>La lectura y su comprensión</i>	43



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad

7. DISEÑO METODOLÓGICO.....	47
7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	47
7.2 FASE UNO.....	51
7.3 FASE DOS	55
7.3.1 <i>La narración oral</i>	56
7.3.2 <i>Conversatorios foros y debates para participar de la clase:</i>	59
7.3.3 <i>Comprensión de textos narrativos desde la oralidad:</i>	64
7.4 FASE TRES.....	67
7.4.1 <i>La narración oral</i>	68
7.4.2 <i>Conversatorios, foros y debates para participar de la clase</i>	72
7.4.3 <i>Comprensión de textos narrativos desde la oralidad</i>	75
8. CONCLUSIONES.....	79
9. REFERENCIAS.....	80

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE /

Tabla de Anexos:

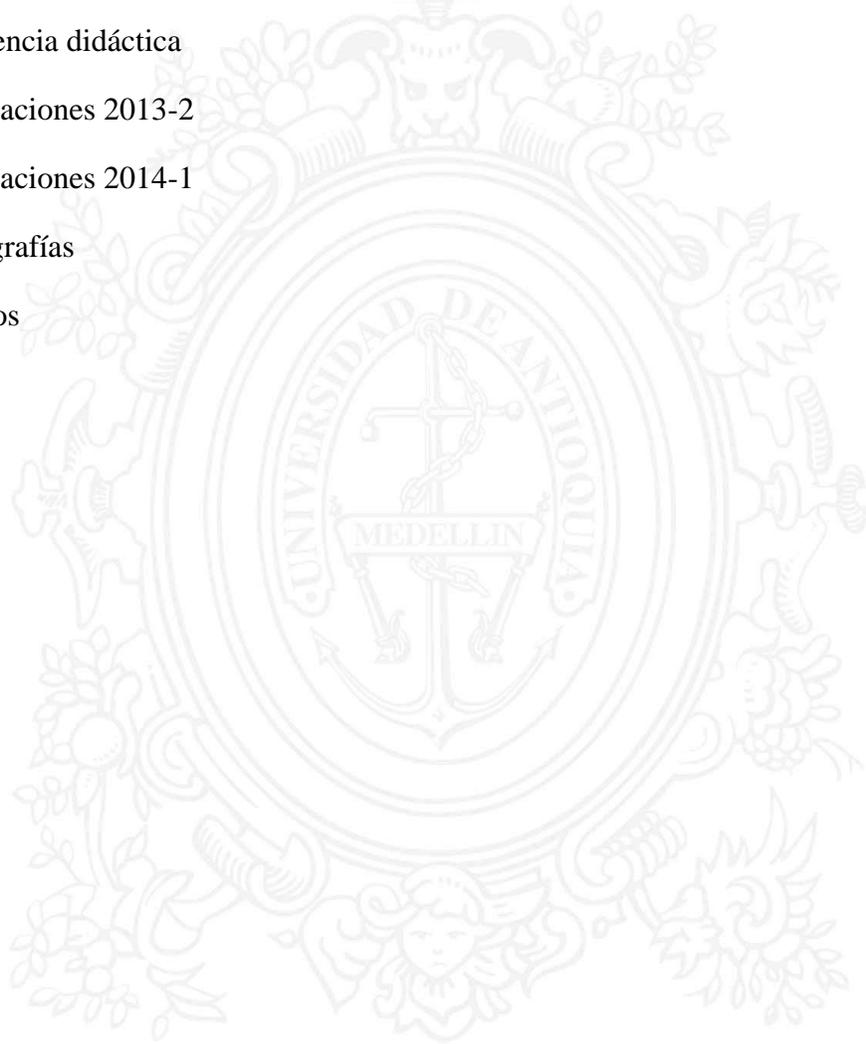
FacultaAnexo 1. Secuencia didáctica

Anexo 2. Planeaciones 2013-2

Anexo 3. Planeaciones 2014-1

Anexo 4. Fotografías

Anexo 6. Videos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD

DE

Facultad

Tabla de imágenes:

1. Modelo interactivo del proceso de comprensión	45
2. Narración oral de María Angula	57
3. Narración del cuento “La luz es como el agua”	59
4. Ejemplo del ejercicio	62
5. Debate del amor	63
6. Actividad con tapaojos.....	66

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1802
Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata sobre la oralidad como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión textual. Busca entender la forma en que los estudiantes se acercan a los textos narrativos y la manera en que dichos textos son comprendidos por ellos. El propósito fue entonces plantear una serie de actividades atravesadas por la oralidad, para de esta manera fortalecer en los estudiantes los procesos de comprensión de textos narrativos. Este es un trabajo que se ha realizado en el marco de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana, versión tres de la Universidad de Antioquia.

Este trabajo está conformado por cinco capítulos macro en los cuales se da cuenta de los componentes teóricos y metodológicos de la presente investigación, así como del respectivo análisis y sistematización. Los capítulos están titulados de la siguiente manera: Formulación del Problema, Contextualización, Estado del Arte, Marco Teórico y, por último, el Diseño Metodológico. De igual forma tiene al inicio la justificación y al final del texto las conclusiones a las que se logró llegar.

El primer capítulo busca contextualizar el planteamiento del problema, describiendo el surgimiento del tema a investigar que parte de las dificultades encontradas para posteriormente formular la pregunta investigativa sobre la cual giró todo el trabajo. En este espacio también se proponen los objetivos, tanto el general como los específicos que guiaron la propuesta.

El capítulo de Contextualización presenta la descripción de Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo indicando los documentos legales sobre los cuales se conforma y que fueron relevantes para la investigación. Además de la descripción de sus



espacios físicos y su entorno social, se indica también la misión y visión de la Institución con el fin de poner en contexto al lector de este trabajo.

Facultad de Educación

En el capítulo titulado Estado del Arte, se da una descripción de aquellas investigaciones que se han hecho referentes al tema. En él se presenta una búsqueda del conocimiento acumulado en forma escrita de los trabajos y exploraciones realizadas sobre los intereses de la investigación. Este apartado se hace importante ya que permite compilar y sistematizar los datos para posteriormente realizar un análisis de ellos, esto con el fin de encontrar allí diferentes posibilidades de comprensión del tema, y sobre todo que permita entender cuál es la demanda de conocimiento existente en el área.

Por su parte el capítulo cuatro referente al Marco Teórico da cuenta de cuatro categorías y subcategorías que permiten estructurar mejor la información. Se inicia con la legislación nacional existente frente a la educación en Colombia, Seguido del desarrollo de las tres categorías: concepción pedagógica en la cual está presente el concepto de enseñanza- aprendizaje y la concepción de docente y estudiante dentro de la investigación; la concepción didáctica la cual teoriza acerca de la didáctica y metodología empleada en la enseñanza de la literatura. Por último los Referentes Específicos, que son aquellas concepciones teóricas que soportan el desarrollo de toda la investigación.

El último capítulo, titulado Diseño Metodológico, tiene como propósito mostrar el enfoque y método investigativo, al igual que los instrumentos y la metodología utilizada en la investigación. Para desarrollar mejor este capítulo, se proponen tres momentos de acuerdo a los planteamientos de la investigación acción: la primera fase, que es la de contextualización, permite tomar una ruta después de identificar el problema; la segunda consta del trabajo de



campo que conlleva toda una serie de actividades y planeaciones que permitieron consolidar la propuesta. Finalmente, se presenta la fase de reflexión y análisis, la cual presenta los hallazgos obtenidos.

Facultad de Educación

De igual forma, este trabajo cuenta con un apartado titulado Anexos, en el cual están presentes la secuencia didáctica, diarios de campo, planeaciones y fotografías que aporta una mejor comprensión de aspectos específicos que no están dentro del cuerpo del texto y que buscan brindar una información más completa.

Finalmente, debo decir que este trabajo investigativo intenta demostrar una de las muchas formas de llevar la literatura a nuestras aulas de clase, y que desde ejercicios tan básicos como las conversaciones puede generarse el aprendizaje. En este sentido, también se pueden explorar infinidad de opciones partiendo de la narración oral de cuentos; un ejercicio que inicia desde el disfrute de los niños y puede direccionarse al fortalecimiento de muchos aspectos que son tarea de la escuela y que puede generar un vínculo muy especial entre el niño y la literatura.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. JUSTIFICACIÓN

El trato humano ha estado mediado siempre por la palabra. Sin ella, nuestros antecesores no hubieran podido crear, ni siquiera imaginar nada de lo que hoy conocemos; es tal vez por ello que se ha considerado la mejor y más poderosa de las creaciones humanas. “La oralidad —la expresión de la palabra hablada— es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano. Es independiente de cualquier otro sistema: existe por sí misma, sin necesidad de apoyarse en otros elementos” (Ong, 1987).

Desde el nacimiento de un bebé, los padres se muestran entusiasmados por escuchar sus primeras palabras, se emocionan cuando dice por primera vez “mamá” y a medida que crece se esmeran por enseñarle la forma en que se debe comunicar. En un sentido social, la oralidad es la que le permite la interacción con sus amigos y familiares, y gracias a esto es que empiezan a generarse en el niño las costumbres, y a entender la cultura de la que hace parte. Las sociedades no son más que el intercambio oral de dos o más personas que se hablan y se escuchan.

La escuela por su parte, es la institución encargada de potenciar la creatividad y la inteligencia de los niños, y a su vez fomentar la cultura por medio de la educación, ha sido llamada también una micro-sociedad, donde el niño se encuentra con sus pares para compartir sus experiencias. En síntesis, una de las funciones de la escuela es la de socializar.

Sería lógico que la oralidad fuera protagonista en todos los momentos escolares, pues tiene el potencial para lograr grandes cosas y el respaldo de todas las generaciones sobre las que tiene conocimiento la humanidad, pero muy por el contrario de esto, en la realidad de muchos centros educativos se insinúa que el niño debe permanecer en silencio, únicamente atendiendo



las instrucciones de los maestros y directivos, quedándose reducidos a meros receptores de la información que la escuela elige para ellos.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

¹En este sentido, y atendiendo a esta importante necesidad, es que se plantea esta propuesta que busca integrar en la escuela, la dinámica de hablar y escuchar en beneficio de la construcción colectiva de conocimiento. La decisión de trabajar específicamente la comprensión de textos narrativos, responde al vínculo directo que tiene la literatura con la oralidad misma, ya que es fruto de ella, aspecto que la convierte en la eterna memoria de nuestros antecesores. “La literatura de nuestra lengua, desde su nacimiento hasta nuestros días, ha sido una incesante invención de fábulas, que son reales aún en su misma irrealidad” (Paz, 1997), y es en esa vinculación de realidades (entre pares y con la literatura) que se vuelve importante la ejecución de este tipo de propuestas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de la observación realizada en el marco de las prácticas tempranas de la Licenciatura en Lengua Castellana, llevadas a cabo en la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, del municipio de La Ceja del Tambo, se evidenciaron las dificultades de escucha en los estudiantes, y adicionalmente, cierta apatía hacia la lectura. Por lo anterior, se ve la necesidad de implementar una metodología de trabajo que involucre también hablar y escuchar como habilidades del lenguaje, debido a que la institución se ha enfocado en el trabajo con la lectura y la escritura.

En el grado quinto de la Institución Educativa se evidencia también un trabajo intensivo enfocado a fortalecer la comprensión de lectura, esto con el fin de lograr buenos resultados en la Prueba Saber. Después de considerar esta información se formula la siguiente pregunta de investigación.

2.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera se puede, a partir de la oralidad, fortalecer la comprensión de textos narrativos con los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo?

2.2 Hipótesis

A partir de la oralidad como eje central de esta propuesta de trabajo, se fortalecerán el habla y la escucha de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, así como la comprensión de textos narrativos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Implementar una propuesta didáctica a partir de la oralidad para el fortalecimiento del habla y de la escucha, así como la comprensión de textos narrativos con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo.

3.2 Objetivos específicos

- Propiciar un ambiente de aula dispuesto visual y espacialmente para la narración oral.
- Fortalecer la escucha y la atención de los estudiantes a través de la narración oral.
- Fomentar la participación oral de los estudiantes por medio de conversatorios, foros y debates relacionados con los textos abordados.
- Afianzar en los estudiantes la comprensión de textos narrativos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

4. CONTEXTUALIZACIÓN

La Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo está situada en el departamento de Antioquia, en el municipio de La Ceja del Tambo. Su naturaleza es oficial y atiende a una población mixta ubicada entre los estratos cero a tres. Su oferta educativa va desde el grado preescolar hasta el grado undécimo, distribuidos en dos jornadas: en la mañana con dos grupos de preescolar y veinte de básica primaria; en la tarde un preescolar, quince de básica secundaria y cinco de media. El número total de estudiantes es mil seiscientos noventa y el promedio por aula es de cuarenta y cinco.

La Institución cuenta con espacios alternativos como un amplio patio central, parque de lectura, coliseo cubierto y aula de apoyo para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En este lugar se ofrece el acompañamiento de una maestra, además de las herramientas y material didáctico necesarios para tal fin. Cabe anotar que esta es una de las pocas instituciones de carácter oficial del Municipio que cuenta con este servicio, lo que la convierte en un lugar de acogida para niños y jóvenes con diversos tipos de NEE.

Su misión es ofrecer una educación formal a niños y jóvenes proyectándose en varios ámbitos de la esfera social; de esta manera la Institución

[...] es líder en la formación de competencias científicas, tecnológicas, artísticas y culturales, mediante un plan administrativo y curricular pertinente, enfocado a la metodología de proyectos, generando en sus educandos la capacidad para enfrentar los retos que la sociedad les presente, con respeto, autonomía, responsabilidad social, excelencia, y creatividad, y perpetuando los valores culturales de la región (PEI, 2012).



UNIVERSIDAD
globalizado y así
1803
Facultad de Educación

En el Proyecto Educativo Institucional también se especifica que la visión es ser líder en la formación de personas competentes para la participación en el devenir cambiante de un mundo globalizado y así satisfacer necesidades personales, locales, regionales y nacionales. Cabe anotar que las Pruebas de Estado ubican actualmente a la Institución en un nivel superior.

En el PEI se encuentra incluida la organización administrativa, financiera y académica del plantel educativo, con planes de área que responden a los planteamientos de la misión y visión. En él se incluyen varios proyectos transversales definidos por la Secretaría de Educación para la Cultura tales como: Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Educación ambiental, Aprovechamiento del tiempo libre, Constitución Nacional e instrucción cívica y Educación familiar. En cuanto al modelo pedagógico institucional, el PEI lo define como holístico, enfatizándolo en los enfoques de aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo y experimental.

El año lectivo se divide en cuatro periodos académicos cada uno de los cuales se evalúa con una valoración correspondiente al 25%. El sistema evaluativo especificado en el PEI propone una evaluación integral continua y pertinente, que dé cuenta no solo de elementos cognoscitivos, sino también de otros aspectos como el ser y el saber hacer. Generalmente, las evaluaciones corresponden a pruebas escritas según los criterios y finalidad de cada docente. Por su parte, el tipo de evaluaciones utilizado en el área de lengua castellana es generalmente el de selección múltiple con única respuesta, obedeciendo a la preocupación que muestra el colegio ante las Pruebas Saber para el grado quinto. La Institución Educativa utiliza para el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) la escala valorativa numérica desde 1 hasta 5. Esta valoración está acompañada de su equivalente en la escala de Valoración Nacional para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos.



En el Plan de Área de lengua castellana de la I.E: Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, se especifica que fue construido teniendo en cuenta la realidad del contexto municipal y regional,

para ofrecer a la comunidad académica algunas herramientas que les permitan mejorar su

desempeño laboral y comunicativo. Otra de las metas consignadas en dicho Plan, es desarrollar en los estudiantes las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva y comunicativa. Se pretende llegar a esto mediante un proceso de formación y de acceso al conocimiento, que les permita a los estudiantes ampliar y profundizar su razonamiento e interpretación de situaciones, que además les ayude a encontrar soluciones adecuadas a problemas de la ciencia, la tecnología y, sobre todo, de la vida cotidiana.

Desde el área de Humanidades y Lengua Castellana para todos los grados, la Institución plantea la necesidad de integrar las habilidades del lenguaje: escucha, habla, lectura y escritura, con el propósito de buscar metas reales y alcanzables de acuerdo con las necesidades y recursos. El aprendizaje de la lengua y la literatura es considerado fundamental, argumentando que el lenguaje está relacionado con todas las áreas del conocimiento, con la sociedad y con la vida, y por tanto nada puede ser tan importante como comunicarse. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, tanto las temáticas de clase como las actividades de aprendizaje y de evaluación, se enfocan en la lectura y la escritura, desatendiendo desde las prácticas académicas las habilidades del lenguaje de hablar y escuchar.

En relación con la lectura, en la Institución se ha implementado un proyecto que lleva por nombre “Club de lectura Monseñor el Sabio” y es liderado por varios docentes de lengua castellana de primaria y secundaria. Consiste en ofrecer un espacio a los estudiantes donde puedan acercarse a diversas obras literarias, ya sea por gusto propio o por encargos académicos, y contar con la asesoría de los docentes que lideran este proyecto. Esta iniciativa surgió en el



2011 y funcionó con una periodicidad semanal durante el primer año, pero durante el 2012 y el 2013 solo se abren los espacios de forma ocasional, aproximadamente una vez por periodo. Los

maestros líderes de este proyecto argumentan que esto se debe a la poca participación de los

Facultad de Educación

estudiantes y las otras responsabilidades asignadas por la institución, que les impiden abrir el espacio con mayor frecuencia.

Respecto al grado quinto, población con la cual se realizó la práctica pedagógica, cabe anotar que está conformado por cuatro grupos, de los cuales el grupo D corresponde a la muestra de esta investigación. El grupo está conformado por treinta y seis estudiantes: diecinueve niños y diecisiete niñas, entre los cuales hay algunos que residen en un hogar de paso llamado Ángeles Custodios. Habitan allí debido a diferentes circunstancias tales como violencia intrafamiliar, desplazamiento forzado, entre otros. También hay dos casos específicos de estudiantes con NEE con los cuales —en el área de español— se trabaja de igual forma que con los demás, responden adecuadamente a las sesiones académicas y son evaluados según sus propios avances.

En relación con los procesos del área de castellano en el grado quinto, se encontraron dificultades en el manejo de la lengua escrita, tanto en la caligrafía como en la ortografía, y en la comprensión de algunos textos escritos, lo cual se hizo evidente al momento de la evaluación diagnóstica. En cuanto a las prácticas de habla y escucha, es pertinente mencionar que se evidenció una subvaloración por parte de los docentes, pues con frecuencia se ignoraban los aportes e intervenciones de los estudiantes en momentos que podrían enriquecer la clase.

Por todo lo anterior, esta propuesta de investigación estuvo basada en las necesidades detectadas en la Institución, específicamente en relación con el lugar de la escucha y el habla como habilidades del lenguaje, de modo que el proceso de la práctica contribuyera a su



fortalecimiento. La finalidad fue que los estudiantes encontrarán un espacio más allá de la socialización y se vincularán con procesos académicos que les permitieran mejorar en ellas y, al

UNIVERSIDAD
mismo tiempo afianzar su comprensión de textos narrativos al utilizar la oralidad como eje

Facultad de Educación
dinamizador de todo el proceso.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

5. ESTADO DEL ARTE

¹ Para adelantar este trabajo investigativo, se hace necesario realizar una búsqueda del conocimiento acumulado en forma escrita, y que dé cuenta de los trabajos e indagaciones realizadas sobre los intereses de la presente investigación. Esta averiguación permite compilar y sistematizar los datos para posteriormente realizar un análisis de ellos, esto con el fin de encontrar allí diferentes posibilidades de comprensión del tema, y sobre todo permita entender cuál es la demanda de conocimiento existente en el área.

Para este estado del arte, se abordará un apartado de los *Lineamientos Curriculares* donde se toman los fundamentos de Alfonso Reyes¹ y que se titula “Una escuela para la formación del ciudadano”. Adicionalmente se toman los postulados de Yolima Gutiérrez Ríos² y Ana Isabel Rosas de Martínez³ en su trabajo *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*. Finalmente, y para tomar también la habilidad de la escucha, se tomarán los aportes de Cecilia Bajour⁴ presentados en la conferencia pronunciada por la autora en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura, organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura de Bogotá Colombia titulado *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Con esto se pretende mostrar a través de algunos aportes de los diferentes autores tomados y de algunas interpretaciones realizadas, la

¹ (1889-1959) Poeta, ensayista, narrador, diplomático y pensador mexicano. Se le conoce también como “el regiomontano universal”

² Licenciada en Lingüística y Literatura Con especialización en lenguaje y pedagogía por proyectos. Doctora en educación de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas

³ Investigadora de la Universidad Monserrate, Profesora de ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

⁴ Profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona).



importancia que tienen las habilidades del habla y la escucha en la escuela de hoy, y tomar estos postulados como punto de partida para la presente investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

¹ Alfonso Reyes se preocupó especialmente por el fenómeno del abandono de la oralidad en la escuela en su texto “Una escuela para la formación del ciudadano”, presente en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, y es por eso que tomo sus reflexiones como punto de partida.

La preocupación que demuestra Reyes en su trabajo, es por la formación de “lectores críticos ciudadanos”, lectores que no entran en la élite sino que desde su formación como hijos de un país puedan y deban hacer uso eficaz de la conciencia crítica y que eso se vea reflejado en las interacciones sociales de dicho sujeto. Se cumple con esta condición cuando el sujeto es capaz de hacer uso eficaz de la “improvisación”, entendida ésta desde los postulados de Quintiliano⁵, ya que Reyes lo retoma en reiteradas ocasiones para su trabajo. Parafraseando la definición de improvisación, se entiende como aquel acto de escritura o habla que está previamente influido por la meditación, es decir, es un acto lingüístico que no es inconsciente y apresurado, sino que por el contrario se da con suma intencionalidad y preparación. Este aspecto lleva intrínseca la mentalidad crítica, pues al darse una mediación de la conciencia para las intervenciones dentro de la interacción, que admite una actitud decidida y pensada frente al tema tratado, se presupone una mejoría en las relaciones sociales. “La improvisación logra sus efectos cuando el sujeto consigue adecuarse a la ocasión y al auditorio eficazmente” (Reyes, 1996).

Dentro de los postulados de Quintiliano tomados por Reyes, está el desprendimiento que se da entre el sujeto y su maestro. Este desprendimiento se presenta cuando el sujeto se

⁵ Retórico y pedagogo hispanorromano



convierte en su propio maestro y ese momento se descubre cuando tiene que enfrentarse por sí solo a las demandas de oralidad y de escritura y lo hace satisfactoriamente. Según este autor,

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
saber escuchar son los principios fundamentales para permitir el paulatino

Facultad de Educación
desprendimiento de la figura de maestro.

Nos dice Reyes que “el saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato humano– no es cosa de poco momento, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera” (Reyes, 1960). Pero también esa charla es objeto de prohibición en muchas instituciones educativas, y esa censura se traduce en factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los estudiantes hacia la escritura. Reyes, argumenta también que solamente cuando los estudiantes hayan ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, o sea cuando se haya trabajado mucho con base a la oralidad y esté lo suficientemente fortalecida, “podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta” (Reyes, 1960).

Consecuentemente con estas ideas, Américo Castro⁶ (Citado por MEN) afirma que:

Nadie ha aprendido en los manuales a hablar y a escribir, correcta ni incorrectamente, su propia lengua, como nadie aprendió a andar en bicicleta leyendo tratados de mecánica. La gramática, en nuestro caso, es un análisis teórico que se proyecta, a posteriori, sobre la realidad de una lengua ya poseída, y ella tiene un valor normativo, pero no genético (1998).

Las autoras del texto *El lugar de la oralidad en la escuela*, plantean la necesidad de devolverle a la palabra hablada, ese valor que tuvo en antaño. Se expone también que, si bien desde la política curricular vigente en Colombia se plantea como meta alcanzar la competencia comunicativa mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas, se puede evidenciar en los

⁶ Filólogo, cervantista e historiador cultural español perteneciente a la generación del 14 o Novecentismo.



trabajos investigativos, en los currículos escolares y en la comunidad educativa en general que se privilegia a la lectura y a la escritura.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

¹ Se muestra en el texto la tendencia a asumir como connatural al desarrollo humano, el desarrollo de las habilidades del habla y la escucha, y esta acción trae consigo consecuencias sociales muy significativas, pues se ve con regularidad, el desconocimiento que sufre la voz de aquel que no tiene desarrollada suficientemente la competencia oral. Este fenómeno tiene una explicación que se instala directamente en la escuela, y que las autoras trabajan en su texto como un problema básico que inicia con la creencia popular de pensar que aprendemos a hablar en la casa o en la calle y que termina instaurándose en la mentalidad de los agentes educativos como una concepción. “Las concepciones son, al mismo tiempo “herramientas” para interpretar la realidad y conducirse a través de ella, y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes” (Bachelard, citado por Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008).

Proponen las autoras que se debe dejar de pensar la oralidad como inherente al desarrollo humano y tampoco a la condición social del sujeto, sino como objeto de estudio merecedora de ser abordada sistemáticamente, ya que dicha concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, en los directivos y docentes, actuando estas como filtro en sus razonamientos y toma de decisiones pedagógicas. “El uso oral, que por ser un modo de realización primaria y universal, podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito” (Rodríguez, 2006). Este fenómeno puede obedecer a la escasa sistematización de la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales, y en este punto me gustaría hacer una pregunta ¿es suficiente con que el estudiante aprenda en la casa y en la calle a modular nuestra lengua?



Desde el ingreso a la escuela, a los cinco o seis años, el niño ya posee un capital lingüístico determinado, pero “es necesario que la institución escolar potencie o amplíe ese

capital desde la perspectiva de una formación basada en la reflexión y en el pensamiento crítico,

Facultad de Educación

en un intento por cuestionar y reducir ciertas desigualdades discursivas y sociales” (Tusón, 2005). Se dice también que asumir el reto de trabajar en el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes, implica orientarla en un proceso sistemático parecido al de la escritura y en donde se reconozca no solo su coexistencia sino también su necesaria complementariedad.

Es aquí donde se hace necesario un trabajo que articule las cuatro habilidades del lenguaje, ya que una interacción social real, requiere de una fusión armónica de estas. No quiero decir con esto que no se deba hacer énfasis en una secuencia didáctica solamente a la escritura o a la lectura. Se trata más bien de diseñar estrategias que permitan, desde los proyectos curriculares, poner en juego las cuatro habilidades, de tal manera que los estudiantes evidencien una función real de estas, con las implicaciones culturales y sociales que esto conlleva. Es necesario trabajar en el desarrollo de cada una para lograr una completud formada por las cuatro habilidades del lenguaje, un trabajo que vaya más allá de la gramaticalidad para ser puesto desde la escuela en un plano de lo funcional.

Otro de los trabajos de investigación que trata específicamente sobre la escucha es el de Cecilia Bajour. En su conferencia expone una noción de escucha que utiliza, para dar a conocer algunas experiencias vividas en su país. La escucha, según Steiner, se produce cuando inevitablemente en charlas, “oímos entre líneas”, “ese matiz puesto en ‘entre líneas’ convierte al oír en ‘prestar oído’ y lo aproxima al escuchar. Ese oír transformado supone intencionalidad, conciencia, actividad y no es sólo un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro” (Bajour, 2008).



Con esta noción bien definida, inicia sus argumentaciones enfocándolas hacia el trabajo con la literatura en las aulas de la educación primaria. Plantea que la lectura compartida de

algunos textos literarios, es una forma de poner en relieve ciertos aspectos que para los niños

Facultad de Educación

suelen pasar desapercibidos, y que si estamos atentos a sus deseos, sería como mostrar la punta del iceberg, con lo que sugerimos por medio de los silencios, de los gestos y las palabras.

Luego de una lectura compartida, como lo llama la autora, se llegaría a una segunda fase que va atravesada de nuevo por la oralidad y que suele ser un buen inicio de un texto escrito. Se trata ahora de hablar sobre los textos leídos, ya sea en una tertulia, conversatorio, debate, en fin, sin importar el título que se le dé. En este punto lo que verdaderamente interesa es propiciar el espacio, ya que según Cecilia Bajour este momento es como una ‘escritura en voz alta’ pues volver a los textos por medio de la conversación, es brindar un lugar donde nos escuchamos y recreamos los sentimientos y experiencias suscitadas por el texto. Este ejercicio siempre aportará algo nuevo, al que habla, pues con sus palabras no solo expresa sus opiniones y sentimientos, sino que también ensaya su lectura al escucharse diciendo lo que el texto suscitó en él, y al que escucha, cuando las palabras de su interlocutor nutren o refuerzan sus propios indicios o ideas. Compartir lo que un texto provoca, es propiciar un espacio pensado para el diálogo, es nutrir la comprensión de los participantes al poner en conjunto las apreciaciones que genera no solo en una persona, sino en la totalidad de un grupo; es tomar confianza con la palabra y esforzarse porque lo leído no se quede en el plano del desciframiento de un código, ya sea escrito u oral.

Propone además que pensar en la propuesta de articular la escucha a la literatura también presupone un riesgo cuando la concepción que se tiene de esta última se queda reducida a un instrumento para enseñar normas, valores y problemas sociales. Hay que tener en cuenta que más que todo esto, la literatura es una construcción artística y como obra de arte hay que considerarla



en todas sus dimensiones (Bajour, 2008). Esto es a razón de pensar en la escucha como el camino por donde se inicia la motivación a crear mundos alternos, donde se disponen nuestros oídos y los de otros a encontrarse con varias maneras de hablar sobre los textos artísticos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Al final del texto, se comparten las experiencias realizadas por varios docentes en diversos espacios como comedores comunitarios, aulas escolares y centros de adultos de la capital de Argentina. Estas secuencias didácticas responden a los planteamientos expuestos por la autora, y se preocupan principalmente y cada uno a su manera por la escucha de los participantes. En cada uno de ellos se presenta de manera breve las actividades planteadas junto con los textos trabajados; los objetivos y expectativas de cada experiencia se comentan detalladamente y se realiza una descripción de lo que fue el momento de ejecución y las reacciones que motivó cada actividad en los participantes.

Pensando de qué manera se pueden fortalecer la comprensión textual del género narrativo, con los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo a partir de la oralidad, es que considero preciso reconocer en este punto la necesidad de introducir secuencias didácticas en la institución que trabajen directamente la oralidad en el aula, y además, rescatar en los demás momentos una actitud positiva frente a la participación constante de los estudiantes, incluyendo en las prácticas diarias otros modelos de aprendizaje colectivo donde se rescate la palabra hablada, estos espacios pueden ser los conversatorios, debates, foros, entre otros.

La evaluación, entendida como un proceso mediante el cual el docente puede identificar las falencias o puntos débiles del proceso educativo llevado a cabo, es el instrumento que permite mejorar los procesos educativos propuestos por el maestro. A causa de esto y en concordancia



con los planteamientos hasta ahora expuestos, se entiende la necesidad de pensar en una evaluación clara, pertinente y justa, esto es, tratar de mirar más allá de la simple medición, y ser

capaz de identificar los puntos que aún no están claros para no dejar vacíos y poder avanzar tanto

Facultad de Educación

en los contenidos curriculares, como en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Pero ¿cómo poder identificar estos aspectos, si siempre que evaluamos lo hacemos en forma escrita? Si el propósito es desarrollar las habilidades del lenguaje, no podremos llegar a saber en dónde radican las dificultades de los estudiantes, ya que, independientemente de la actividad propuesta que finalice con un momento evaluativo, debemos considerar que se pasa por dos momentos: el primero es el de comprensión y el otro es el proceso de escritura como tal. Aquí de nuevo, sale la oralidad al rescate, pues por ejemplo, por medio de un conversatorio previo o alternativo a la escritura, fácilmente se podría ver en dónde radica la dificultad: en la comprensión del tema, o en el momento de llevar las ideas al papel. No se trata de robar el protagonismo a la lectura y a la escritura, sino de ponerlos en un orden de igualdad dentro de las prácticas escolares.

Finalmente, y luego de la etapa de rastreo y lectura de varios trabajos académicos, artículos e investigaciones, es que se puede ver la verdadera necesidad de volver reales todas estas concepciones, pues si bien se ha encontrado buena bibliografía que habla de la importancia de tener en cuenta en las prácticas escolares a la oralidad y la escucha, todos los textos tomados se quedan allí, en enunciar el problema y exponer una serie de argumentos que pueden ser convincentes a los ojos del lector. Pero parecen no ser suficientes para iniciar el recorrido de una sistematización de experiencias, que más que enunciar la carencia, permitan la construcción de un camino por recorrer. No se logró encontrar para este rastreo una investigación específica



acerca del tema, lo que demuestra la falta de procesos investigativos rigurosos que den cuenta del cómo se puede trabajar las habilidades del lenguaje armónicamente en las instituciones

UNIVERSIDAD
educativas de nuestro país.

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUÍA
1803

6.1 Referentes legales

Facultad de Educación

6. MARCO TEÓRICO

Este proyecto investigativo fue diseñado y aplicado en consonancia con los objetivos de la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994), entre los cuales se plantea la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. Además, se concibe entre los objetivos específicos para la educación básica en el ciclo de primaria: la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura; al igual que el objetivo específico referido a la afición por la literatura, el cual se enuncia en el artículo 21.

En cuanto a los *Lineamientos Curriculares*, se asume la oralidad como un proceso significativo y semiótico con una función social, que deja de estar reducida a prácticas cotidianas e inherentes al desarrollo humano, para mostrarse como una habilidad merecedora de trabajarse íntegramente junto con la escucha, tal como se hace con la lectura y la escritura. Este nivel de uso supone –según los *Lineamientos Curriculares*– el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática y enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación; es decir, la escuela ha de propiciar los espacios, propuestas curriculares y/o secuencias didácticas que apunten al desarrollo de las competencias mencionadas.

Finalmente, la propuesta investigativa vincula también la posibilidad de crear y utilizar diferentes tipos de textos para satisfacer diferentes finalidades, no solo académicas, sino también de las interacciones escolares y extraescolares cotidianas. De esta manera se le da un mayor énfasis a la interacción social, favoreciendo así una de las principales finalidades de la escuela: la inserción a la vida social. Los *Lineamientos Curriculares* lo presentan en estos términos: “La



adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal" (MEN, 1998).

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

6.2 Concepción pedagógica

Existen diversas concepciones de lo que es aprender y lo que es enseñar, pues no todos los autores lo conciben de igual manera. En este sentido se hace necesario precisar la concepción de estos dos importantes conceptos que atravesaron el proceso de investigación, específicamente en la etapa de la práctica escolar. Desde un panorama general entiendo el aprendizaje como una adquisición de conocimientos tanto informativos como formativos. De igual forma, enseñar es favorecer la construcción de estos dos tipos de conocimientos.

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del estudiante depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada

[...] se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio estudiante al proceso de aprendizaje (conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas, actitudes, etc.). La actividad constructiva del estudiante aparece, de este modo, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992).

De esta forma, "la adopción de esta nueva perspectiva, cuyo origen cabe buscar en el creciente auge de los enfoques cognitivos, supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje" (Ashman y Conway, 1997).

La primicia general del constructivismo es que "las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen", por lo tanto, la adopción de un enfoque constructivista tiene como consecuencia la



necesidad de tener en cuenta los "conocimientos previos" de los estudiantes antes de iniciar el aprendizaje de cualquier contenido; esta es la conceptualización que Ausubel propone en su obra.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

El aprendizaje significativo se encuadra dentro de la concepción constructivista del aprendizaje. El término "Aprendizaje Significativo" fue acuñado por Ausubel, por el año 63, como oposición al aprendizaje repetitivo-memorístico, en el que no se relaciona, o se relaciona de forma arbitraria, lo que ha de ser aprendido con los conocimientos que el estudiante posee. Esta relación inexistente o arbitraria hace que los conocimientos adquiridos de forma memorística-repetitiva no perduren.

Los conocimientos previos del estudiante juegan un papel muy importante para que el aprendizaje adquirido sea "significativo"; Ausubel así lo manifiesta cuando afirma que: "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe" (Ausubel, 2008). La cantidad, claridad y organización de los conocimientos previos que posee el estudiante que va a aprender y que puede disponer de ellos cuando lo desee constituyen lo que Ausubel denomina la "estructura cognoscitiva".

Para Ausubel la estructura mental está referida a contenidos concretos que se organizan en la mente de las personas de forma jerarquizada respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. Los nuevos aprendizajes se incorporan por asimilación (sobre todo por inclusión). Esto significa que cuando alguien va a aprender, si no existe en su estructura mental un concepto más inclusivo del que enganchar los subordinados, hay que crearlo, introduciendo lo que él llama un "organizador previo", que viene a ser como un puente entre lo que el estudiante conoce y lo que debe conocer para que los nuevos conocimientos puedan ser significativamente asimilados. Por eso, cuando el profesor se dispone a enseñar algo



es totalmente necesario, desde este planteamiento, conocer antes lo que el estudiante ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, mediante una exploración inicial (a través de preguntas directas, lluvia de ideas, conversatorios u otras técnicas apropiadas para este fin).

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

Para vincular los conocimientos previos de los niños, los nuevos contenidos que se proponen no deben estar demasiado alejados de la capacidad cognoscitiva de los estudiantes, de su experiencia y de su medio, ya que en ese caso pueden resultar inaccesibles e incomprensibles, pero también es cierto que si no implican cierto esfuerzo, el aprendizaje puede resultar poco motivador y convertirse en rutinario. En función de los conocimientos previos que posean los estudiantes el profesor decidirá la estrategia docente a seguir: ampliarlos (si son escasos), modificarlos (si son erróneos), bajar el nivel de su exposición. Así pues, la garantía de éxito se incrementará si se favorece el establecimiento de relaciones entre aquello que se conoce y aquello que se desconoce.

6.3 Concepción didáctica

Las actividades didácticas son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y generalmente responden al qué, cómo, cuándo y a quién enseñar, estas son planificadas por el docente y deben convertirse en experiencias para los estudiantes, en las cuales, a través de sucesivas acciones, puedan construir significados.

6.3.1 Secuencias didácticas

El trabajo por medio de las secuencias didácticas, responde a una estructura organizada y planificada para lograr unos objetivos en un periodo determinado. Zabala⁷ las define como “[...] un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos

⁷ Doctor en psicología de la educación y licenciado en filosofía y ciencias de la educación. Es director del Instituto de Recursos e Investigación para la Formación (IRIF).



objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (2008). En este apartado se hace necesario traer a colación los componentes de

una secuencia didáctica, pues fueron estas las que permitieron desarrollar el trabajo investigativo

Facultad de Educación
que aquí se presenta.

Para partir desde aquí, hay que decir que en todo proceso de aprendizaje es necesario entender la existencia de diversos puntos de vista (conocimientos previos), procurando que dichas diferencias sean explicitadas y discutidas en un ambiente apropiado (conversatorio, debates, entre otros) con el fin de reducir las diferencias y de esta manera ampliar los puntos de vista que mejor se adapten a nuestro propósito educativo.

En este sentido, una secuencia didáctica es entendida como la organización de las actividades del currículum que son planificadas con el fin de cumplir unos objetivos previamente diseñados. Estas no parten de una imposición del docente, sino que los saberes previos de los estudiantes son el punto de partida para el cumplimiento de dichos objetivos. Organizar una secuencia didáctica supone respetar las etapas en la adquisición de los conocimientos y una verificación constante acerca de la marcha de ese proceso. Una secuencia didáctica debe pasar por cinco momentos los cuales se describen a continuación.

La exploración inicial, que es el momento en el cual se busca captar la atención de los estudiantes presentando el contenido o temas que se van a trabajar. Este momento puede pensarse a modo de conversatorio pues desde allí se puede diagnosticar y activar conocimientos previos de los estudiantes, lo cual es otro de los objetivos de esta primera etapa. En este momento se debe también ayudar a los estudiantes a formular hipótesis o expectativas, ya que esto favorecerá posteriormente el proceso de la secuencia.



El segundo momento es el de la introducción de los conceptos, y es en esta parte donde se debe procurar que el estudiante observe, compare y relacione cada parte de ese todo que captó inicialmente. Este momento no se logra de manera individual, pues es necesario que el niño participe de una interacción con el material de estudio, con sus pares y con el docente para poder elaborar dichos conceptos y se convierta en un “aprendizaje significativo”.

El momento siguiente es el de estructuración del conocimiento o síntesis, el cual busca integrar los conceptos analizados en un todo estructurado, buscando que el estudiante logre comprender sus relaciones. Lo que se pretende es que el niño pueda reconocer las ideas principales del tema tratado y la vez logre encontrar la relación entre las mismas.

Después de pasar por los momentos descritos, debemos procurar que el educando sea capaz de aplicar en otras situaciones similares, los conocimientos adquiridos; para ello se plantea el momento de aplicación. Este período es el preciso para proponer debates, conversatorios, interpretación de textos y sucesos, mesas redondas y demás actividades que promuevan la participación de los estudiantes, a fin de que logren ver en estos espacios la relación del tema aprendido con su uso en la vida cotidiana.

Finalmente, es necesario el momento de evaluación, pero no entendida en un sentido de medición, sino más bien como el acompañamiento continuo que se da sobre la marcha del proceso en cada una de las actividades planificadas. Esta etapa no es lineal, lo que supone una presencia en todos los momentos de la aplicación de la secuencia; esto permite reajustar si es necesario. Si el proceso evaluativo se da desde esta perspectiva, la comprobación de los aprendizajes finales estará respaldada por un proceso de acompañamiento, que evidencia algún tipo de avance cualitativo cuando sea necesaria la medición.



Por último, quiero traer a colación una investigación de William Glasser⁸, la cual determinó que retenemos el 20% de lo que oímos, el 30% de lo que vemos, el 50% cuando

UNIVERSIDAD
vemos y oímos y el 70% cuando además participamos activamente. Aquí podemos entender un

Facultad de Educación

poco más la necesidad de organizar nuestras propuestas didácticas con fines claros y alcanzables, poniendo toda nuestra disposición para que los estudiantes logren alcanzar los objetivos planteados.

6.3.2 Didáctica de la literatura

Son varias las concepciones acerca de la función de la literatura, muchos se preguntan para qué sirve y así mismo existen varias respuestas; algunas de ellas pueden ser que sirve de refugio para evadir la realidad, servir para producir al cambio social, algunos estudiantes pensarán que la literatura no sirve para nada y otros más pesimistas dirán que sirve para aburrirse. Lo que sí es cierto es que la literatura sirve para “enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar de mayores armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida en tres aspectos, en el nivel individual, en el social y en el nivel técnico” (Linerós, 2000).

Nuria Palanco López⁹ expresa que la literatura es una de las materias que más contribuyen al proceso de maduración de la personalidad del adolescente, pues desarrolla su capacidad crítica y creadora. Su sentido lúdico y creativo no está reñido con el rigor en el aprendizaje sino que ha de ser el común denominador de toda clase de Literatura.

En este proceso, el profesor juega un papel primordial, ya que debe tener presente todos los aspectos a la hora de programar, planificar y seleccionar contenidos. Ha de partir de lo general a lo particular, de los contenidos principales a los secundarios; con una integración

⁸ Psiquiatra estadounidense. Estudiante de la "Teoría de la Selección" y la "Terapia de la Realidad".

⁹ Profesora del área de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, España.



significativa y secuenciación de los contenidos apropiada al grupo-clase. Esto es, debe procurar que el estudiante dote de sentido aquello que él, como guía, le va mostrando; sólo de esta forma conseguirá que el estudiante integre los nuevos conocimientos.

UNIVERSIDAD
de Córdoba

Facultad de Educación

Pasando a un terreno un poco más concreto de la didáctica, Romera¹⁰ dice que: “en la clase de literatura se intentará que sea una clase sin clases” (Romera, 1992). Esto supone que el maestro debe abandonar la concepción tradicional de transmitir conocimiento para ponerse en función de recrearlo al lado de sus estudiantes, por eso el papel del niño ha de ser más activo para empezar a formarle una capacidad crítica.

6.4 Referentes específicos

6.4.1 Lo narrativo y lo oral

Durante siglos las narraciones han constituido parte fundamental de las tradiciones nacionales y, por lo mismo, han contribuido a formar su identidad cultural. En este sentido, una de las funciones principales de las narraciones en el aula es la de contar experiencias (literarias o no) que el niño pueda inicialmente contextualizar, o que pueda remitirlo a un lugar que le sea al menos un poco familiar. Si pensamos en introducir al niño en el universo literario, la idea no puede ser llevarlo directamente a textos complejos, pues es necesario un proceso intermedio que inicie con la narración y lecturas de cuentos, anécdotas familiares, leyendas, entre otros.

La narración es un modo de expresión que se usa de igual forma para contar un chiste que para referirse a un suceso cualquiera, al mismo tiempo que forma parte sustancial del género literario llamado Narrativa, en la cual pueden distinguirse varios criterios entre los que están el formal, el histórico y el temático. Viendo estos dos lados de la narrativa, la tarea del docente es

¹⁰ Doctor en Filología Románica, por la Universidad de Granada. Catedrático de Literatura Española de la Universidad de Córdoba y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.



la de proponer actividades estructuradas que le permitan al estudiante tener una visión gradual de los géneros narrativos, se trata de que el niño valla superando las dificultades que encuentre a

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

través de actividades orientadas y sobre todo mediadas por el diálogo constante entre pares y con el maestro. Al respecto, Lineros¹¹ dice que

El alumno tiene que potenciar sus capacidades de interpretación de un relato, pero a la vez debe ser capaz de iniciarse en ciertas categorizaciones y conceptualizaciones, operaciones básicas del pensamiento analítico. En la medida en que la literatura es un hecho intelectual, abierto y complejo, no podemos dejar de inducir a que el alumno forme su propia visión o conceptualización de esa realidad (2000).

Inicialmente bastará con que el niño reconozca nociones como trama, marco, suceso, personaje, narrador, entre otras, pero ha de tenerse en cuenta que dentro de las capacidades cognitivas del mismo estudiante en un momento posterior, está el saber organizar una información compleja a partir de unas categorías simples. Para cumplir con estos objetivos, se debe pasar ya del contenido familiar al trabajo con textos de creciente dificultad para potenciar con esto el aprendizaje y capacidad de comprensión del estudiante.

Por otro lado, las narraciones orales deben entenderse como esa actividad que permite compartir la confianza, abrir horizontes ilimitados al ser humano por la ruta de la imaginación y por el encaminamiento a la literatura. En este sentido, se entiende la oralidad “no únicamente como una imagen hablada o hablante, sino como una imagen hablada que establece un proceso comunicacional con uno o varios interlocutores. El acto de oralidad por excelencia es la conversación”. (Garzón, 1995)

¹¹ Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. Entre los años 1992-1998 trabajó como profesora de español LE en la Universidad de Murcia.



Francisco Garzón¹² Céspedes expresa que la oralidad es un acto inventor y reinventor, que tiene que ver con la memoria pero no con la memorización, es una apelación a la

imaginación de cada persona. El autor asevera que “La oralidad, no puede ni debe ser sustituida

Facultad de Educación

en la formación del ser humano, ni en sus relaciones, porque ella es esencial para la calidad y el desarrollo, para la profundización y la plenitud” (1995).

6.4.2 Lo conversacional

Los comentarios orales de los textos trabajados en clase, organizados a modo de conversatorios, foros o debates, permiten la integración de varios puntos de vista para ser discutidos en un entorno escolar.

Lineros, hace la diferenciación entre dos tipos de comentarios; en primer lugar están los comentarios directos que se le hacen a un texto que fue trabajado durante la hora de clase y se discuten posteriormente en la misma sesión; este tipo de textos puede presentarse en forma de narración oral, o en formato escrito. Así mismo, están los comentarios de textos más extensos y/o complejos que se producen en una sesión aparte, pues dichos textos ya fueron trabajados por los estudiantes extraescolarmente, a esta actividad se le denomina como “comentarios de segunda clase” (Escudero, 1994). El primer tipo de comentarios orales de los textos son los que nos competen pues corresponden directamente al trabajo realizado.

Este tipo de actividades propone que no solo el profesor es quien tiene la facultad de expresarse, de exponer su visión y conclusiones del texto, sino que también el estudiante debe opinar y participar activamente de la propuesta, pues es en esa interacción de opiniones y comentarios que se genera la efectividad de la clase. La dinámica que se debe seguir “consiste en

¹² Periodista, narrador oral, escritor e investigador nacido en cuba en 1947



hacer preguntas clave sobre el texto, de forma que el interpelado, al contestar, considere un hallazgo propio la conclusión a la que ha llegado” (Linerós, 2000). La principal razón para

UNIVERSIDAD
1803

Facultad de Educación

promover este tipo de actividades es que no son las construcciones del maestro las que el niño debe asimilar, sino que al haber una participación, el estudiante va a considerarla como una construcción propia.

El reto del docente en este punto es tener la destreza para aceptar o rechazar sugerencias, teniendo cuidado de no castrar el deseo de participación del niño, sino que por el contrario con cada propuesta negada, pueda motivarlo a generar nuevas hipótesis que apunten a la línea de comentario que conviene que sea asimilada por los educandos.

En cuanto a la estructuración de la actividad de comentario oral del texto, Lineros propone una serie de etapas que inician con una breve introducción por parte del docente en la cual se debe hacer mención del autor, la época y las características del texto en cuestión. Luego de esto se propone el análisis propiamente dicho, etapa en la cual el maestro debe hacer gala de sus destrezas para motivar la participación de los estudiantes involucrándolos en la actividad propuesta (conversatorio, foro, debate). También existen unas pautas generales que son “respetar con todo rigor la lógica, ceñirse al texto, no inventar lo que no dice y proceder con orden” (Linerós, 2000). Finalmente, debe haber una etapa de cierre en la que se expongan los hallazgos, conclusiones y preguntas por resolver que fueron fruto de la actividad ejecutada. No sobra decir que no se trata de hacer un análisis retórico y lingüístico del texto.

Por otra parte, hay que tener presente la variedad de perspectivas existentes en el aula, más aún cuando se trata de grupos numerosos. Cada lector verá el texto de manera diferente, pues aunque todos pertenezcan a un contexto más o menos similar, habrá en cada grupo quien



cuenta con una amplia cultura y diversidad de lecturas, pero también el que carece de todo esto y apenas expone sus primeras apreciaciones, no solo de la obra sino también de la literatura. Esta

diversidad de las perspectivas deja relucir en cada estudiante su grado de encuentro con la obra,

Facultad de Educación

su afinidad con ella y sobre todo la sensibilidad con el texto. Pero hay que tener en cuenta, que la

calidad de los comentarios no depende solo del crítico, sino también de la obra en sí. Cada texto

es único y debe ser diferente la manera de acercarse a él.

6.4.3 La lectura y su comprensión

Antes de que un niño empiece a leer convencionalmente, ya se ha formado una idea general de lo que es la lectura y consecuentemente con esto tiene también unas expectativas que por lo general son positivas, ya que constantemente está preguntando que dice aquí o allá. La escuela debería potenciar ese interés inicial para conservar una actitud positiva frente a la lectura, esto es transmitir una concepción variada de la lectura que no se enmarque simplemente en lo académico. Cassany argumenta que ser capaz de encontrar la correspondencia del sonido con la grafía no debería ser lo más importante, sino la puerta a un mundo de infinitas posibilidades.

Si bien es cierto que son importantes las actividades que entrenan la postura y la entonación del estudiante al leer y otros cuantos aspectos de forma, lo realmente importante siempre va a ser comprender alcanzando los niveles cognitivos del procesamiento de la información “relacionados con la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción del sentido” (Cassany, 1964). Los estudiantes se ven constantemente obligados a realizar lecturas sin ningún interés para ellos; deben descifrar el contenido de un texto que no pueden imaginarse y de esta manera es mucho más difícil llegar a una comprensión. Para generar tal interés es preciso hacer un trabajo antes de la lectura que le permita al niño generar expectativas e hipótesis sobre su contenido. Grellet expone que el grado de motivación para leer depende en gran parte de estos



factores, en la medida en que animemos al alumno a observar, anticipar y predecir un texto, descubra incentivos para leerlo y, por lo tanto, para comprenderlo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación
Al respecto, Cassany hace una crítica a la escuela:

...al finalizar la Primaria se considera, como mínimo en teoría, que la lectura ya está adquirida y no se vuelve a insistir en ella. Además, la metodología básica que se utiliza para enseñar a leer, tanto si es *analítica* como *global*, tiene como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, etc. Niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo oralizando fragmentos escritos con el seguimiento del maestro (1964).

Para sintetizar lo anteriormente expuesto, y parafraseando a Cassany, hay que decir que tal vez la mayor dificultad para lograr un nivel apropiado de comprensión, que cumpla con todo lo expuesto hasta ahora, es que se olvida el aspecto más importante de la lectura, es decir, que leer significa comprender. El autor también presenta un modelo interactivo que explica el proceso de comprensión lectora:

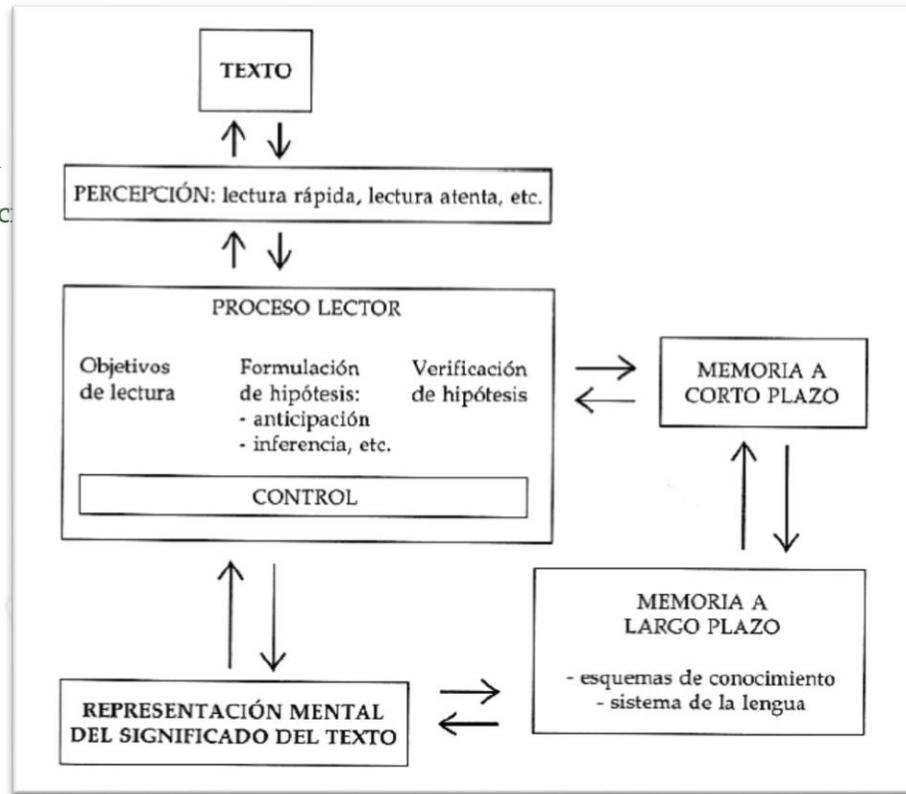
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educac



1. Modelo interactivo del proceso de comprensión

El anterior modelo sustenta que la comprensión se alcanza partiendo de las experiencias o conocimientos previos del lector, pues la información que tiene sobre el tema es comparada con la nueva información que aporta el texto, y es a partir de las diferencias encontradas que se genera la nueva información que resulta ser más precisa y detallada. Como podemos ver, este proceso se activa desde antes de iniciar la lectura, con las hipótesis y expectativas que el texto genera.

Para ampliar este aspecto, Cassany explica cómo la información que tenemos almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) se activa para prever el tipo de texto que se va a abordar, permitiendo así que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el mismo. “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción



entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso activo, que trabaja durante toda la lectura” (Cassany, 1964).

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

¹Existen también otra serie de causas que no favorecen la comprensión de un texto, algunos de estos factores expuestos por el autor son las deficiencias léxicas, los errores en el texto, el desconocimiento de referentes culturales y la insuficiencia de conocimientos previos. Muchos de estos elementos pueden ser previstos y solucionados por el maestro en el momento de hacer la selección del texto.

Finalmente, Cassany habla del momento de evaluación, que generalmente es aplicado a modo de preguntas para comprobar el momento de lectura, que posteriormente se traducirá en una nota, entonces terminará siendo de nuevo una obligación y le da un sentido de aburrimiento a la lectura. El autor expone entonces que las preguntas no tienen por qué ser inevitablemente “represoras” del lector, sino que trabajándolas adecuadamente ayudan a leer a los estudiantes, pues si transformamos las mismas preguntas dándole un sentido de orientación, les estaremos ayudando a construir “el sentido del escrito” y a “desarrollar estrategias específicas”.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUÍA
1803

Facultad de Educación

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 Tipo de investigación

El paradigma sociocrítico de la educación, entendido como aquel que se orienta al análisis de las transformaciones sociales y principalmente a la importancia del investigador como gestor de soluciones a partir de la reflexión, es relevante para la educación, pues desde esta perspectiva se puede mejorar la función del maestro en la escuela, procurando que cada intervención esté movida por la reflexión, y de esta manera obtener unos resultados cada vez mejores. Su importancia radica en que la relación entre el investigador y el objeto de estudio es de correspondencia, y visto de esta manera aparece un carácter auto-reflexivo y transformador para ambos. En esta perspectiva se presenta esta investigación enmarcada en el método de investigación acción educativa entendida para este fin, como se enunciará a continuación.

La investigación acción es utilizada para describir una serie de actividades propuestas por los docentes en sus propias aulas con diferentes finalidades como lo pueden ser el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación, entre otros. La investigación parte de la pregunta de cómo solucionar un problema previamente identificado. El problema debe tener su fundamento en las observaciones del docente y debe dar cuenta de un proceso no solo de reflexión sino también de ubicación en lo real. No basta con identificar el problema, pues también hay que delimitarlo, ubicarlo en la realidad para saber si es posible mejorar aspectos referentes a esta problemática con nuestro quehacer docente, con esa acción que consideramos va a promover cambios deseables dentro de la comunidad educativa y será pues la función del docente investigador, registrar todo el proceso y dar a conocer los resultados para implementar su aplicación en la institución. Estas actividades



tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

1 Son varios los autores de este método de investigación, y también son variadas las definiciones que cada uno tiene de esta. John Elliott¹³, por ejemplo, la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Lomax define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (1990). Para Bartolomé, la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica” (1986); y para Lewin la investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión.

Kemmis y McTaggart (1988) han definido muy profundamente las características de este método de investigación describiéndola como participativa. La investigación sigue una espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Es colaborativa pues crea comunidades autocríticas a lo largo de todo el proceso, induce a teorizar sobre la práctica e implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones, es sobre todo un proceso político.

La primera fase es el plan de acción, que incluye inicialmente identificar el propósito del problema y posteriormente realizar un diagnóstico del mismo, es decir, una descripción y

¹³ Historiador e hispanista británico, que ostenta los cargos de *Regius Professor Emeritus* en la Universidad de Oxford



explicación de lo que ocurre. También es importante mencionar cómo deseáramos que fuera la situación. Esta fase incluye la revisión documental, para luego de aterrizar a lo real este proceso,

UNIVERSIDAD

de Antioquia

1803

Facultad de Educación

a tocar con mi práctica docente. La segunda fase, o fase de acción, es el momento de la aplicación de un plan que busca generar cambios en la problemática previamente identificada. La ejecución de dicho plan debe estar acompañada por la recolección de datos que den cuenta fielmente de él, ya que serán estos los que servirán de apoyo y evidencia de los cambios logrados además de proporcionar descripciones auténticas de la acción. Finalmente, se llega a la fase de la reflexión, etapa en la cual se hace un análisis de los datos; es aquí donde se cierra el ciclo y se da paso al informe, para de esta forma lograr cierta abstracción o teorización y así poder proponer un nuevo ciclo.

Este método tiene otros propósitos como mejorar la educación a través del cambio y aprender a través de las consecuencias de los cambios. El propósito no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. Es una gran herramienta para reconstruir las prácticas escolares. De este modo, la investigación acción procura una mejor comprensión de la práctica para de esta forma mejorarla; busca además acercarse a la realidad vinculando el conocimiento y el cambio.

La investigación acción es una metodología que se lleva a cabo entre interacciones humanas, esto supone manipular cierta información sobre otras personas, sus contextos y circunstancias, y es por eso que cualquier manejo inadecuado de la información podría ocasionar daños para las mismas. Existen entonces unos principios éticos que rigen este método de investigación, los cuales sintéticamente son: cada persona o instancia relevante para la investigación deben ser consultadas, y deben obtenerse los consentimientos que sean necesarios,



en especial cuando sea para realizar observaciones (excepto en la propia clase) y/o revisar documentos que son de carácter privado. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista

de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse oficial; en los informes públicos de la

Facultad de Educación

investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella (incluidos los estudiantes), así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya el deseo de hacerlo de otra manera por parte de los interesados y autorización para ello.

Finalmente debo apuntar que he elegido este método, pues me parece muy valioso ya que puedo desarrollar y describir un proceso que parte desde mi iniciativa, y se le da el valor que merece en cuanto a investigación, al mismo tiempo que me permite hacer mejoras y observaciones durante y después de cada ciclo. Quiero resaltar la importancia de éste método, ya que analiza la práctica llevada a cabo en el aula y ayuda a mejorarla. La importancia de este tipo de investigación reside en que no intenta explicar de forma teórica la práctica social y educativa en general sino aportar recursos metodológicos que ayuden a la realización de la práctica docente y profesional de la educación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



7.2 Fase uno: identificación y reflexión de un área problemática

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pense que ser un amante de la literatura era tener la capacidad de escapar de lo real, para vivir en un sueño que uno puede elegir a su antojo. Desde los primeros semestres de mi carrera, tenía claro que mi vocación era justamente para transmitir esa pasión literaria a mis estudiantes pero ¿cómo hacerlo?

Desde las prácticas de contextualización, me empecé a cuestionar sobre el cómo lograr este objetivo, surgiendo de esta forma muchas ideas. La primera pregunta de investigación fue precisamente ¿cómo lograr fomentar entre los estudiantes un gusto por la literatura? Desde este momento toda la práctica cobraba un sentido, yo ya no visitaba tanto la escuela con el fin de conocer las dinámicas escolares sino que aprovechaba cada espacio, cada clase de la profesora Luz Adíela en la Institución Educativa Bernardo Uribe Londoño para tratar de resolver esa inquietud. Miraba los tableros en los corredores con notas alusivas a la lectura, pero me desanimaba cuando entre charlas y conversaciones extraescolares, muchos estudiantes me hacían saber su apatía por esta. La literatura en ese grado séptimo era vista por casi todos como una imposición, como un deber escolar y yo debía descubrir que trabajo podría hacer en el aula para cambiar esta condición.

Con el cambio de semestre, y consecuentemente de asesor, inicié el curso Práctica II Discurso Curricular y Comunidad Académica. Un día, compartí mi pregunta de investigación con la profesora Luz Marina Álvarez y fue ella quien me aterrizó un poco sobre la idea de trabajar solamente el gusto por la literatura, “la literatura es mucho más que diversión,” decía. De esta manera, continué la búsqueda en mi nuevo centro de práctica, Escuela Rural María Estévez



de la Ceja del Tambo. Trataba siempre de ponerle un matiz diferente a la idea de investigación, pero en esencia seguía siendo el gusto por la literatura.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

¹ Durante un evento cultural en el municipio de El Carmen de Viboral, asistí a una función de cuenteros y encontré en ellos una nueva idea para trabajar la literatura en el aula. Ya había diseñado la planeación de clase para el día siguiente, y como apertura a la sesión había propuesto la lectura del cuento *El pequeño Tuk* de Christian Andersen. De esta manera, decidí cambiar la lectura por la narración del mismo cuento. La actividad logró lo que había querido conseguir siempre con la lectura de un texto, pues los niños se entusiasmaron y se metieron tanto en la historia, que al final de ésta se me quedaron mirando como diciendo que querían más. No hizo falta el aplauso, pues su actitud durante la narración evidenció el gusto por la actividad. De esta manera comencé a implementar más periódicamente las narraciones en el aula, tratando de mejorar cada vez en aspectos propios del arte de narrar, y alternando entre clase y clase la lectura con la narración.

Después de encontrar una forma para que los estudiantes disfrutaran de la literatura, entendí por fin por qué era necesario poner el trabajo más allá del mero disfrute. Estaba aún en la búsqueda de un qué investigar en el aula, y un día empecé a notar una preocupación muy reiterativa expresada por la rectora de la institución y directora del grupo quinto. La señora Dora María Henao siempre me pedía que el trabajo realizado estuviera enfocado a procurar unos buenos resultados en las Pruebas Saber, y de esta manera, las evaluaciones se aplicaban en un solo formato, los cuadros y las comprensiones de lecturas se volvieron las protagonistas de la clase.

1 8 0 3



En cierta ocasión, se me ocurrió fusionar las narraciones orales con las comprensiones de lectura, proponiendo una serie de preguntas de selección múltiple para responderlas luego de la

narración de un cuento. Los resultados se elevaron en gran medida, y en ese momento todos los

Facultad de Educación

cuestionamientos hechos por mí durante las asesorías de práctica y las clases en la escuela,

empezaron a tomar una nueva forma, ya que había llegado a un punto donde cada vez se tornaba

más claro el panorama sobre mi tema de investigación. De acuerdo a lo anterior, continué el

trabajo con los estudiantes de la Escuela Rural María Estévez durante el sexto semestre de mi

carrera, procurando implementar nuevas herramientas que les permitiera comprender los textos

escritos de forma similar a como lo hacían cuando escuchaban las narraciones.

En el marco del curso Práctica IV Enseñanza de la Lengua y Literatura en Secundaria, tuve mi último cambio de centro de práctica, y de acuerdo a los propósitos de este curso, cambié también de grupo para tener la experiencia con los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo. La idea de investigación, en vez de verse afectada por los cambios tan grandes, se vio nutrida, pues los requerimientos del maestro cooperador fueron casi los mismos que los hechos por la profesora Dora María Henao, A saber, mejorar la comprensión textual en miras de la presentación de las Pruebas Saber 11°.

El trabajo implementado fue realmente similar al proceso llevado en la Escuela Rural, solo que a la hora de elegir los textos me sentía con más libertad, pues podía jugar con las fuentes, autores y movimientos, y de esta manera ofrecer un universo literario más amplio. Los resultados también fueron similares, pero al término de este semestre, donde debía elegir en qué grado realizar mis prácticas pedagógicas, decidí hacerlo en el grado quinto, pues me parecía el momento de la educación que más requería de esta intervención y que mejores frutos daría tanto a mi investigación como a la experiencia académica de los estudiantes.



En este sentido, y para el segundo semestre del 2013 inicié mi trabajo con el grado quinto en la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo. La profesora Dara Isabel García

me abrió las puertas de su aula y como los demás maestros cooperadores, me expresó su

preocupación por las Pruebas Saber. Yo ya tenía la experiencia con los niños de este grado, y le propuse implementar la estrategia que había venido trabajando varios semestres atrás. La iniciativa no permaneció estática, pues en esta institución logré identificar otras necesidades adicionales a las que debía trabajar también con mi propuesta, me refiero específicamente a la necesidad de escucha de los estudiantes, quienes frecuentemente manifestaban no entender las actividades o había que repetirles varias veces las instrucciones. Por otro lado, pude observar que con frecuencia se ignoraban los aportes e intervenciones de los estudiantes en momentos que podrían enriquecer la clase.

De esta manera, pude concretar la idea en la necesidad de trascender el trabajo con la lectura y la escritura, incluyendo también las habilidades del habla y la escucha. Mi propuesta logró mejores resultados al agregar a las sesiones, momentos de diálogo, conversatorios y debates organizados. Es así como pude constatar la importancia de escuchar a los estudiantes, de abrir los espacios dirigidos en la escuela para la palabra, y de esta manera generar un aprendizaje colectivo que no se queda en el cuaderno en que se escribe, sino que se queda grabado en la memoria del que habla y escucha.

En este momento es preciso mencionar que la población total para la investigación fue de ciento cuarenta y cinco estudiantes, divididos en cuatro grupos. Para la muestra se seleccionó el grupo quinto D que consta de diecinueve niños y diecisiete niñas.



Durante las primeras sesiones apliqué un instrumento de recolección de información, el cual consistía en una prueba escrita que tenía por objetivo realizar un sondeo de cómo los

estudiantes estaban comprendiendo y analizando los textos escritos, para de esta manera

Facultad de Educación

identificar las necesidades de los estudiantes antes de iniciar la propuesta investigativa. Como los

datos recolectados mostraron un nivel muy bajo, (el 92% perdieron o sacaron nota 3.0), se aplicó

un instrumento posterior más acorde a la idea investigativa. Se realizó una actividad a modo de

conversatorio, para lograr identificar las principales dificultades que tenían los estudiantes.

Mediante el conversatorio pude encontrar que varios de los estudiantes ni siquiera entendieron la

situación que proponía el texto, también hubo un caso especial de un niño que manifestó el deseo

de contarnos con su propia voz lo que ocurrió allí, y lo hizo bien, pero al ver el resultado de su

prueba ocurrió que había sacado una sola pregunta buena de seis; lo que me dijo fue que no había

entendido la forma de la actividad y le permití presentarla nuevamente de forma oral; logró

mejorar su resultado obteniendo cinco preguntas buenas de seis.

De esta manera se pudo enfocar el trabajo en la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, propuesta que tomó por nombre “Comprensión del género narrativo a partir de la oralidad” y que tuvo una duración aproximada de un año lectivo.

7.3 Fase dos: planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática

Las experiencias y hallazgos descritos a continuación responden al trabajo investigativo llevado a cabo con el grado quinto B de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo durante el segundo semestre del año 2013, y con el grado quinto D de la misma institución durante el primer semestre del año 2014; durante los cuales conté con el apoyo de dos



maestras cooperadoras diferentes. Asimismo, si bien se realizaron múltiples actividades que pueden constatarse en la secuencia didáctica y en el diario pedagógico, a continuación presentaré

algunas de las que mejor dan cuenta del proceso investigativo sin diferenciar en cuanto al grupo

Facultad de Educación

de aplicación, ya que la problemática en ambos grupos era similar.

Finalmente, para describir de mejor manera el proceso llevado, propongo tres categorías de análisis que responden directamente a los objetivos planteados inicialmente: La narración oral, Conversatorios foros y debates para participar de la clase, y Comprensión de textos narrativos desde la oralidad. En cada una de ellas presentaré tres actividades representativas que luego serán objeto de análisis en la fase tres. No sobra aclarar que las actividades que se describen a continuación no necesariamente están sujetas a una sola de las categorías, pues el trabajo en el aula procuró vincularlas en pro de los objetivos planteados.

7.3.1 La narración oral

En este apartado se presentan las narraciones orales que tuvieron más impacto entre los estudiantes y que más allá de la cuentería, propiciaron un acercamiento a la literatura, buscando que los estudiantes descubrieran diferentes visiones, además que cada persona puede vivir la literatura de forma diversa y que trasciende las horas de lectura escolar. Este apartado se presenta con el fin de enunciar la forma en que se hizo uso de las narraciones orales, pues a pesar de no ser un instrumento de recolección de información, es fundamental su presentación ya que fue el ente articulador de toda la propuesta.

La sesión que describo a continuación tuvo algo especial, pues cuando los niños entraron al salón encontraron un buñuelo en su puesto. Muchos lo comieron de inmediato, mientras que otros esperaron para saber de qué se trataba. Este día había planeado llevar el cuento “Tío Lobo y



Carmela” de Luisa Aguilar, pero lo quise llevar en su idioma original (portugués). Los niños mostraron divertirse durante la lectura, más aún cuando nombraba la palabra “bolinho” pues muchos levantaban su puño para comentar que sí sabían lo que yo les estaba leyendo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

Al ser el portugués una lengua romance mantiene alguna semejanza con el español, este aspecto lo utilicé para procurar que los estudiantes agudizaran su oído para tratar de comprender algunas palabras y con la ayuda de mi entonación a la hora de la lectura, construir el sentido del cuento. En el momento del conversatorio se realizó la reconstrucción de la historia, y además sirvió para recoger las impresiones y apreciaciones de los estudiantes, donde manifestaron un particular gusto por este tipo de actividades que les permitía divertirse y aprender por medio de la literatura, ya que también los estudiantes rescataron la enseñanza de la historia. Por último se dio lectura del cuento en español.

Con la petición hecha por la maestra cooperadora de trabajar los mitos y las leyendas, pensé en articular varios elementos de la propuesta, (conversatorios,



construcción de conocimiento

2. Narración oral de María Angula

colectivo, pruebas escritas, preguntas textuales e inferenciales, narraciones orales). Para ello elegí el mito “María Angula” sobre el cual giraría el trabajo de dos horas de clase. Inicialmente realicé un sondeo de saberes previos donde indagué sobre sus concepciones de mito y leyenda. Posteriormente se pasó a realizar la narración oral en la cual utilicé varios elementos como



vestuario y accesorios para dar mayor emoción a la actividad, además de involucrar también a algunos estudiantes como personajes de la historia. Luego de la narración pasamos al momento

del conversatorio, en el que los estudiantes manifestaron sus propias interpretaciones y conclusiones.

Ya en la etapa de la prueba de selección múltiple se lograron muy buenos resultados, pues ningún estudiante sacó una nota inferior a tres a pesar de que el último punto era una pregunta abierta y había un par de preguntas más de corte inferencial. Finalmente, cabe mencionar que al finalizar la jornada académica del día de la ejecución de esta sesión, tres estudiantes se me acercaron para preguntarme de donde había sacado esta historia y además para hacerme saber que les había gustado mucho.

Pensando en hacer una creación con la literatura para ser mostrada ante todo el colegio durante la celebración del día del idioma, además de esto articulando el requerimiento de la maestra cooperadora de trabajar los textos narrativos, propuse inicialmente exponer de manera oral lo que es un texto narrativo, trayendo a colación durante el conversatorio los textos trabajados hasta ahora e identificando en ellos sus características. Posteriormente se les pidió copiar la teoría del tema trabajado para pasar a presentar la propuesta. Días antes llegué a un acuerdo con la maestra cooperadora, pues ambos queríamos que este trabajo vinculara la familia para de esta forma darle un valor adicional a los trabajos.

De esta manera, se les propuso a los estudiantes la creación, en conjunto con sus padres, hermanos, tíos y/o abuelos, de un libro de gran tamaño hecho preferiblemente de cartón paja. La idea era que en la pasta del libro se ilustrara la portada de un cuento clásico elegido de una lista que se les proporcionó, en ella debía estar tanto el título de la obra elegida como un dibujo que



estaría mediado por la creatividad del grupo familiar de los estudiantes. Para el interior del libro, el equipo de trabajo (la familia) debía elegir una escena representativa del cuento seleccionado que motivara a los demás estudiantes a acercarse a esta obra.

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUÍA
1803

Facultad de Educación

Muchos de los niños me preguntaron qué cual cuento trabajaría yo, y argumentando que yo me sabía muchas historias comentaron en público que también debía hacer la tarea. Así pues, me comprometí a trabajar el cuento “La luz es como el agua” de Gabriel García Márquez, para ello conseguí prestado el sonido institucional con el fin de amplificar la narración del cuento ya mencionado. Muchos estudiantes de varios grados participaron por voluntad propia en el momento de la narración, y luego de este ejercicio pasaron a admirar las creaciones de sus compañeros del grado quinto. De esta manera se llevó a cabo la exposición de los



3. Narración del cuento “La luz es como el agua”

trabajos familiares la cual gozó de buena apreciación por parte de estudiantes y docentes.

7.3.2 Conversatorios foros y debates para participar de la clase

En este apartado se presentan las actividades que mejor reflejan los momentos de conversatorios y debates realizados durante el proceso de la investigación, y que además permitieron vincular a los estudiantes en la dinámica de construcción de conocimiento colectivo y de esta manera mejorar poco a poco la calidad y frecuencia de sus intervenciones. Cabe anotar que este fue uno de los principales instrumentos de recolección de información utilizados para este trabajo investigativo, ya que permitió evidenciar desde la oralidad misma las apropiaciones que los estudiantes lograron con la lectura de cada texto, al igual que reflejó el nivel de



comprensión alcanzado sin estar contaminado por la posible dificultad de redacción que pueda tener un estudiante. El análisis de este instrumento está especificado en la fase tres.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

¹ Esta primera sesión fue pensada para dar inicio a una etapa necesaria para los estudiantes, que es la preparación antes de presentar las Pruebas Saber 5°. Pensando en este propósito, diseñé una clase exclusivamente para trabajar un aspecto muy importante que los estudiantes deben tener en cuenta para mejorar los resultados de estas pruebas, para ello es preciso que los niños logren entender estrictamente lo que les pide el texto (comprensión de lectura) pero para ponerlo en un lenguaje más cercano a ellos, decidí llamar esta sesión “seguimiento de instrucciones”. Para este fin, era imperativo resaltar la función de leer o escuchar bien lo que se pide, por eso repetí la experiencia que había tenido con ellos durante el trabajo con el cuento en portugués, esta vez propuse un cuento de editorial Kalandraka titulado “Orelhas de borboleta”.

Para el segundo momento quise destacar la importancia de seguir instrucciones al pie de la letra, la importancia de leer y releer lo que nos pide cada pregunta mostrando esto como una clave principal para lograr buenos resultados. En este espacio propuse la construcción de la grulla de papel, construcción que se haría por medio de instrucciones y con unas condiciones definidas. Al finalizar este momento, nos daríamos cuenta de quienes lograron seguir cada instrucción haciendo lo que pedía cada fase.

La actividad se llevó a cabo con mucho éxito, pues los niños se vincularon satisfactoriamente a la propuesta y más allá de esto, en el conversatorio final varios de ellos admitieron no saber escuchar, decían también que muchas veces por ponerse a hablar con los compañeros o por distraerse en otras cosas se perdían las explicaciones de la maestra o llevado



esto al caso de las pruebas de comprensión, por el afán de responder rápido no entendían siquiera los requerimientos de las preguntas.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

¹ Como conclusión de la sesión puedo decir que aunque solo diecisiete estudiantes de treinta y seis lograron terminar la grulla, se notó el esfuerzo que muchos hicieron por terminar la creación, adicionalmente durante el conversatorio se trataron asuntos muy importantes que al parecer fueron generados por las actividades de esta clase. Por otro lado, veo en la lectura de cuentos en portugués una gran herramienta para mostrar a los estudiantes aspectos fundamentales de la lectura en voz alta, además de ser una ayuda a la hora de mejorar la comprensión, pues veo que los estudiantes se concentran más en las palabras, tratando de encontrar sentido y conexiones, apoyándose en la expresión del lector para tratar de comprender el texto propuesto.

La asociación semántica es otro de los aspectos que consideré fundamental como ejercicio de preparación antes de abordar las Pruebas Saber, pues es fundamental tener la destreza de relacionar no solo palabras, sino también ideas y conceptos que en últimas se traduce en una adecuada interpretación y desarrollo de una prueba, procurando siempre responder directamente a la intención de la pregunta

En este sentido, se propuso para esta clase un ejercicio de asociación semántica dividido en dos momentos, el oral y el escrito, no sin antes aclararles a los estudiantes la importancia y el sentido de este ejercicio en las diferentes fases.

El primer momento consistía en una cadena hecha a partir de la distribución de las sillas en el aula, donde el primer estudiante debía mencionar una palabra cualquiera, mientras que el siguiente en la fila debía proponer otra palabra que mantuviera algún tipo de relación con la primera; el tercero de la fila de nuevo mencionaría otra palabra que mantuviera relación directa



con la del segundo estudiante y así sucesivamente hasta que todos los niños hubieran participado.

En caso de que alguno de los estudiantes fallara por cualquier motivo a la hora de relacionar la

palabra se iniciaría por el otro extremo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1803

Facultad de Educación

Durante esta primera etapa, se notó cierta dificultad a la hora de hacer la relación, pues muchos tomaban como referencia la primera palabra y no la de su compañero inmediatamente anterior, pero luego de varios intentos se pudo terminar con la cadena. Luego de este momento se pasó a la segunda parte de la sesión que fue un ejercicio muy similar al anterior. En la hoja entregada había una serie de columnas compuestas cada una por cuatro palabras, en frente estaba otra columna y entre estas dos existía una relación de una sola palabra, de igual forma se resolvía entre la segunda y tercera partiendo de la palabra identificada en la segunda columna como se muestra en la imagen.

tomate	animal lento rojo cuadrado	limón pariente lento amarillo	hermano plátano rápido agua	color alimento animal amargo	rodilla chaqueta segundo leche	hermoso queso sólido chorizo	naranja mantequilla zapato delante	blanda rápida cabeza herramienta
blanda	pedra escalera almohada tijera	cocinar dormir caminar trabajar	volar correr comprar descansar	atado mojado sentado enfadado	sofá pala zapato guante	garaje habitación puente parque	vivienda granja autobús canción	tractor cocodrilo nevera semáforo

4. Ejemplo del ejercicio

La explicación de este momento fue más sencilla ya que hice la comparación con el ejercicio anterior. La principal dificultad en esta etapa para los estudiantes fue encontrar algunas de las relaciones entre las columnas.

Los estudiantes manifestaron constantemente desconocer muchas palabras presentes, les recomendé entonces tratar de definir las por medio de la relación con la palabra de la columna anterior, y de no ser posible utilizar el diccionario. En general fue un ejercicio que permitió



crecer a los estudiantes, no solo en los propósitos descritos para esta actividad, sino también en cuanto a vocabulario pues los niños conocieron muchas palabras. La constante durante toda la actividad fue el diálogo, pues por medio de la palabra se lograba no solo describir y explicar las etapas de la actividad, sino también construir conocimiento desde las dudas que iban surgiendo a lo largo de la sesión.

UNIVERSIDAD
1803

Facultad de Educación

lo largo de la sesión.

Siendo la oralidad la mediadora de todo el trabajo propuesto para esta investigación, y proponiéndome utilizarla también más allá de las narraciones orales, quise mostrársela a los estudiantes en esta ocasión como herramienta para argumentar



5. Debate del amor

sus posiciones y defender sus pensamientos. Pensé entonces en una actividad donde pudiera articularse la voz de todos, también donde estuvieran presentes los cuentos, la poesía, y sobre todo que girara en torno a un tema de su interés. La actividad fue nombrada por los estudiantes como El Debate del Amor. Se conformaron dos grupos, unos que estuvieran a favor del amor y otros que estuvieran en contra y cada grupo estaría asesorado ya fuera por la Maestra cooperadora o por mí. Se conformaron en Facebook los dos grupos, este medio nos permitió compartir documentación como cuentos, poemas y canciones que nutrirían posteriormente el momento del debate.

El día del debate encontré el salón decorado por parte del equipo de los enamorados. Toda la actividad transcurrió de manera muy dinámica, siempre hubo cosas que decir y posiciones que defender, y aunque fueron muy pocos los argumentos narrativos y poéticos del debate, debo rescatar la apropiación que muchos de los estudiantes tuvieron con esta actividad.



En algún momento previo a la ejecución llegué a pensar que sería un ejercicio aburrido y que habría que incitar a los estudiantes para que hablaran, pero muy por el contrario de este pensar,

fuera muy emocionante sentir cuando uno de los equipos lograba tocar la sensibilidad de al menos

Facultad de Educación

uno de los estudiantes del otro quien sin reparo alguno presentaba su postura y se excitaba a tal punto de levantarse de la silla y manotear como si fuera todo un experto.

7.3.3 Comprensión de textos narrativos desde la oralidad:

En este apartado se presentan varias actividades realizadas que involucran directamente la oralidad, enfocada a mejorar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes, y que tuvieron más importancia dentro del proceso investigativo debido a los resultados obtenidos durante su aplicación. Cabe anotar que este es otro de los instrumentos de recolección de información utilizados para este trabajo investigativo, ya que permitió evidenciar los avances logrados por los estudiantes al enfrentarse a una prueba escrita de comprensión de lectura. El análisis de este instrumento está especificado en la fase tres.

Como trabajo en la hora de Comprensión de Lectura, propuse el cuento de Christian Andersen *Juan el bobo*. Después de preparar la historia adecuándola al contexto de los estudiantes, y de proponer seis preguntas de selección múltiple que respondían no solo a lo textual sino también a lo inferencial, puse en marcha esta sesión.

No sobra mencionar que los estudiantes disfrutaron de una manera particular las narraciones orales, y es precisamente este factor el que favorece un ambiente más apropiado para que los estudiantes empiecen a ver la literatura de manera distinta a lo que tradicionalmente se hace en la escuela. A este respecto, cabe decir que los estudiantes estuvieron más atentos de lo



normal, pues, al iniciar con la actividad propuesta, las distracciones comunes del aula se dispersaron rápidamente y pude notar la disposición de los niños.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Al término de la narración pasé a dictar las preguntas que previamente había diseñado, y durante esta parte varios estudiantes comentaron estar resolviendo la prueba a medida que se pronunciaban las preguntas y sus posibles respuestas; argumentaban que estaban muy fáciles, esto a pesar de que al momento del diseño propusiera tres de corte textual y tres de corte inferencial.

De esta sesión pude concluir que la gran mayoría de los estudiantes tienen una gran capacidad de comprensión de diversas situaciones y una muy buena disposición para trabajar. Es cierto también que es preciso motivarlos para obtener de ellos buenos resultados, procurando que cada sesión de trabajo aporte herramientas que les permita crecer académicamente.

Pensando en el trabajo realizado hasta el momento, propuse para una nueva sesión un trabajo en el que los estudiantes pudieran enfrentarse de una nueva forma a los textos narrativos. Comúnmente se puede ver a los estudiantes comentando la dificultad que les producen algunas de las preguntas, y al momento de socializar las respuestas se puede ver que caen en cuenta del error en que estaban, es por esto que quise enfrentarlos al reto de diseñar sus propias preguntas, pensando que es un compañero de su mismo grupo quien iba a resolverlas.

Para este ejercicio se les pidió a los niños llevar un cuento corto preferiblemente de su agrado, se conformaron parejas de trabajo para hacer la lectura de ambos cuentos (el de cada estudiante) y elegir uno con el cual trabajarían en adelante. Para este aspecto era preciso que los niños comentaran cada uno de los textos para encontrar entre ellos el más adecuado para el trabajo. La pareja debía proponer cinco preguntas similares a las que periódicamente respondían



Facultad de Educación

en los ejercicios de comprensión de lectura, las cuales debían contar con un enunciado y tres o cuatro opciones de respuestas entre las cuales debía estar la correcta. Durante este ejercicio, esperé que los estudiantes se esforzaran más en tratar de comprender el texto, pues la creación de las preguntas les exigía un nuevo nivel de comprensión. Pude observar que luego del momento de lectura, la mayoría de los estudiantes tenía claro los sucesos de la historia, pero al momento de redactar las preguntas hubo mucha incertidumbre que se fue aclarando con las explicaciones de la maestra cooperadora y mías.

La maestra cooperadora decidió no desarrollar la segunda parte de esta sesión que consistía en que otra pareja resolviera un trabajo diferente al suyo, argumentando que había varias pruebas con preguntas muy obvias. A pesar de las dificultades, se logró hacer un buen trabajo pues hubo varias parejas que entregaron ejercicios muy bien elaborados, estos sirvieron posteriormente como comprensiones de lectura simplemente ajustando algunos detalles.



6. Actividad con tapajos

Con el propósito de estimular la imaginación de los niños a través de la creación de imágenes mentales suscitadas por el texto, las cuales son fundamentales a la hora de recrear la historia, y que por ende permiten una buena comprensión, propuse para esta sesión trabajar con el cuento “El gigante egoísta” de Oscar Wilde. Para este trabajo usé cuantos trapos que sirvieron de tapajos y unos sonidos

para intensificar las sensaciones; también use otros elementos como el incienso y un abanico para producir el frío del invierno. Un toque de magia de más no le quedaba mal al momento de la clase, así que no les permití a los estudiantes ver lo que había en el aula, que al fin de cuentas no



era nada. Al momento del inicio, los ánimos estaban elevados, pedí y esperé un poco de silencio e inmediatamente puse el audio del cuento.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Al finalizar el momento de escucha, les pedí a los estudiantes no quitarse las vendas, pues ese era el instante idóneo para conversar sobre la lectura. Pregunté las sensaciones y percepciones que habían vivido con la actividad, por último pregunté qué consideraban necesario para tener una experiencia similar en la casa, en un parque o en una biblioteca y en ese momento me di cuenta que muchos creían que el aula estaba decorada, así que les pedí retirar sus vendas y todos pudieron constatar que el aula estaba en su estado habitual, que todo había sido producto de la mente, por lo que concluimos que solo hacía falta disponer de la imaginación para disfrutar de una buena lectura.

La recepción de los estudiantes fue muy positiva pues se vincularon con ánimo y motivación, se notó un disfrute de las sensaciones que producía la narración y durante el conversatorio lancé preguntas de nivel textual e inferencial, frente a las que los niños respondieron acorde a los hechos mencionados en el texto. Posteriormente los niños se enfrentaron a una prueba escrita que recopilaba estos puntos, y que todos los estudiantes lograron terminar obteniendo resultados superiores a los que normalmente lograban en una prueba de selección múltiple.

7.4 Fase tres: evaluación de los resultados

El proceso llevado durante estos dos semestres arroja unos resultados que se evidencian en las construcciones de los estudiantes, pero que requieren de un análisis minucioso a partir de los instrumentos de recolección de información utilizados, que permita hallar una relación directa con el tema trabajado y además que favorezca la concepción de nuevas preguntas de



investigación. En este sentido se presentan en esta fase los resultados obtenidos por los estudiantes, acompañándolos de sus respectivas observaciones, las cuales permitirán vislumbrar

los aciertos y desaciertos del proceso y sobre todo facilitarán el encuentro de nuevos problemas

Facultad de Educación
de investigación en el aula.

Para este punto y después de haber conocido detalladamente el proceso, plantearé de nuevo los tres focos de análisis que responden directamente a los objetivos planteados inicialmente titulados así: “la narración oral”, “conversatorios foros y debates para participar de la clase”, y finalmente “comprensión de textos narrativos desde la oralidad”. En este último apartado se relacionará los dos primeros títulos en miras a encontrar el cómo este trabajo pudo o puede afianzar la comprensión lectora de los estudiantes.

7.4.1 La narración oral

Las narraciones orales jugaron un papel protagónico en todas las sesiones en que se hizo uso de ellas, una de las principales razones que puedo dar desde mis observaciones, es que para los estudiantes es más cálido el trato de lo académico por medio de la palabra, o visto de otra manera, es menos académico el hecho de estar escuchando una historia que estar leyéndola. Para nadie es un secreto que para la edad de los niños de quinto (incluso antes) es casi siempre una carga el asistir al colegio, específicamente responder con la carga académica que demanda la rutina escolar, esto es, no solo responder con trabajos y tareas, sino también preocuparse por estudiar para exámenes y memorizar muchos contenidos de diversas áreas. Entre estas responsabilidades, está también la de leer, bien sea por encargo académico, por conveniencia o en muy pocos casos por gusto personal. Considerando que el principal motivo por el que leen los estudiantes es el primero de la lista, debo decir desde el trabajo propuesto que las narraciones



orales son una forma de lectura que llegan a romper en cierto modo con la rutina escolar, ofreciendo con esto una serie de emociones que vinculan al niño directamente el relato y en consecuencia con la experiencia de leer.

UNIVERSIDAD
DE ANTOQUIA
1803

Facultad de Educación

Una de las constantes en el trabajo con las narraciones orales en el aula fue precisamente la emoción, y esta sensación de emocionarse venía casi en todos los casos de la trama de la historia, demostrando con esto que la literatura puede atrapar fácilmente a un niño, pero no será tan fácil cuando el ejercicio que proponemos parte de un encargo escolar. Un ejemplo de esto puede ser la leyenda “María Angula”, para lo cual vamos a suponer tres situaciones considerando lo que podría pasar en cada una de ellas.

Si como encargo académico proponemos a los niños la lectura de la leyenda en horario de clase, podría suceder que un estudiante, al no tener una cultura lectora formada desista de este propósito y no realice la lectura, quizá en otro caso la lectura se haga con la intención de cumplir con un requerimiento escolar, ya sea cumplirle al maestro o responder unas preguntas para pasar la materia, pero de acuerdo a esto, la lectura muy difícilmente alcanzará generar emociones que vinculen al estudiante positivamente con la literatura, y que en el peor de los casos podría generar una apatía hacia ella al verla como una mera exigencia para ganar una materia.

La siguiente situación que intenta ejemplificar lo referente a las emociones propias de un texto narrativo, es la vivida en esta experiencia escolar, donde el mismo texto fue trabajado y que por los motivos expuestos anteriormente se vivió en un ambiente de agrado que propició una vinculación diferente con la literatura. En concordancia con la situación anterior, debo decir que ninguno de los estudiantes podría dejar de leerla (escucharla) y que al vincularla a un proceso académico como puede ser un cuestionario posterior, éste pasaría a un segundo plano ya que



sería el resultado de un momento de encuentro con la narración. Aunque suene inequitativo comparar una situación real con dos situaciones supuestas, es necesario hacerla pues estas últimas no suelen ser tan ficticias cuando miramos con detenimiento la dinámica escolar.

Facultad de Educación

Por último, supongo la lectura de un niño que conoce y reconoce en la literatura una fuente de emociones, y al hacer esto, puede disfrutarla a un nivel personal, otorgándole al texto la importancia merecida y dejando de nuevo las preguntas posteriores como un accesorio, pues de nuevo serían el resultado de un proceso vivido y disfrutado. La diferencia en este caso radicaría en que los dos puntos del trabajo escolar (lectura y cuestionario) partirían de una responsabilidad académica pero que variaría en la forma en que el niño se acerca al texto y que sería el fruto de un proceso previo de vinculación con la literatura.

De esta manera se puede ver que aunque suene muy superficial, es necesario iniciar al estudiante en la literatura partiendo desde lo básico, el disfrute, y que desde allí pueda iniciar un recorrido que le permita moverse entre encargos académicos y su propia forma de verla y vivirla.

En este ejercicio de narrar oralmente es fundamental una actitud de escucha por parte de los participantes, al respecto pude notar que si bien al inicio de la narración solía ser difícil encontrar tal actitud en los niños, al transcurrir un par de minutos la atención de los estudiantes se concentraba únicamente en la narración. Expuesta la pequeña dificultad de algunas ocasiones para dar inicio a las narraciones, no sobra recordar que el entorno no es ajeno de la escuela y que como tal estará mediada por la autoridad propia del maestro, pues si fuese de otra forma se reduciría a la mera cuentería donde se carece por lo general de propósitos académicos o formativos.



En este sentido, se han expuesto dos de los beneficios de narrar historias en el aula, pero el más importante y que considero fundamental para los propósitos de la investigación, es sin

duda el acercamiento a lo literario que se puede obtener partiendo de este simple ejercicio.

Facultad de Educación

Cuando constantemente se está compartiendo una narración oral con los estudiantes, el maestro debe preocuparse por hacer una elección pertinente de la bibliografía trabajada, que al pasar por el ojo crítico del maestro que la analiza en miras de proponerla a un público específico, pasa a ser un compendio de literatura de gran valor, que se traduce en un mini universo literario que se va ampliando con cada nueva propuesta, y que va generando en el estudiante una mirada más panorámica de la riqueza y beneficios de la literatura. Si con cada propuesta se logra emocionar a un estudiante, muy probablemente éste buscará satisfacer su deseo de emociones en una búsqueda personal, que puede estar acompañada o no de la asesoría de un lector más experto (maestros, padres, hermanos) y que en últimas se convertirá en un lector que busca ir más allá de los requerimientos escolares.

La principal dificultad que trajo consigo el acto de narrar oralmente en el aula, fue la de mantener un límite prudente en las relaciones personales con los estudiantes, pues la confianza que se genera al momento de la actividad se ve interrumpida en otros momentos académicos diferentes donde se requiere una actitud más seria. Esta dificultad debió ser manejada con mucha prudencia ya que estaba alterando los resultados de otros espacios académicos.

Por último debo decir que no hay evidencia en cuanto avances de los estudiantes para ser analizados, ya que la actitud siempre fue positiva y se mantuvo una linealidad que solo se vio modificada en el enriquecimiento de la diversidad de textos y formas de trabajarlos que ya fueron expuestos durante la fase dos.



7.4.2 Conversatorios, foros y debates para participar de la clase

El conversatorio fue el instrumento que permitió a lo largo de las sesiones concretar los aprendizajes obtenidos por los niños, generar nuevos conocimientos y obtener información acerca de las necesidades y demandas de los estudiantes frente a las temáticas trabajadas. En un

comienzo, los momentos de conversatorios organizados fueron pensados a modo de evaluación de forma que me permitiera saber cuáles habían sido los conocimientos asimilados por los estudiantes, pero poco a poco se convirtieron en una herramienta básica que además de ofrecer este servicio permitía la construcción de conocimiento colectivo.

Los conversatorios se organizaron principalmente al final de cada narración con el propósito de compartir con los estudiantes la forma en que se habían acercado al texto, cómo lo habían entendido y finalmente como se había llegado a las respuestas elegidas. La argumentación para cada intervención fue una exigencia pues se hacía necesario defender cualquier posición que se asumiera a lo largo de la actividad. Durante los últimos ejercicios, los estudiantes mostraron gran apropiación de la palabra dejando relucir en cada intervención argumentos que si bien no siempre eran válidos, se notaba una construcción mental previa que respaldaba las palabras dichas y dejaban ver que no eran ideas sueltas ni expuestas a la ligera, sino que pasaban por un momento de reflexión y que alimentaban el propósito de cada conversación.

En esta lluvia de argumentos y discusiones se empezaron a generar nuevas ideas y muchas veces nos desviamos del tema central de la discusión, pues era necesario precisar otros aspectos que hacían parte de la dinámica escolar y que eran traídos a colación a causa de los temas tratados. En esta dinámica es que radica la importancia de los conversatorios, pues estando



en un entorno mediado por la palabra y además por la escuela, se va generando de nuevo un aprendizaje que es alterno a la tradicionalidad de la enseñanza.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación ¹ Típicamente cuando un docente quiere avanzar en el abordaje del currículo escolar, elige

un tema que por lo regular no cuenta con las necesidades inmediatas de los estudiantes, pues responde a una dinámica tradicional donde deben ser abordados los contenidos del área en un proceso secuencial. Luego de la elección se hace una exposición que busca acercar al estudiante al entendimiento del tema y finalmente se escribe la teoría afianzándola con un par de ejercicios. Muy por el contrario de esta dinámica, los conversatorios permitieron elaborar un entorno donde se hallaba la necesidad de precisar la definición de varios temas (sinónimos, categorías gramaticales, tipos de cuentos, entre otros) que por medio del mismo proceso del conversatorio se iban aclarando y de paso discutiendo los contenidos que para el momento se hacían necesarios, y de esta manera cobraban sentido para los niños.

La principal dificultad para este respecto fue no tener la oportunidad de conservar memoria escrita por parte de los niños de todos los contenidos trabajados, pues a pesar de que los estudiantes entendieran aunque fuera un poco las temáticas abordadas, en un ambiente escolar se hace necesario llenar el cuaderno para respaldar los conocimientos “adquiridos” por los niños. Además de esto, desde mi rol de practicante no podía proponer el orden del desarrollo del currículo del área.

Por otro lado, es deber de la escuela desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresarse ante los demás, pero con frecuencia se puede ver entre los estudiantes una actitud de ensimismamiento a causa del pánico que tienen muchos estudiantes a hablar en público. En este sentido, los estudiantes lograron vincularse a la dinámica de los conversatorios gracias a la



frecuencia de los mismos, proponiendo temas de discusión provenientes de las temáticas de las narraciones, y tomando confianza con la exposición oral de sus propias conclusiones y hallazgos.

UNIVERSIDAD

Durante el conversatorio de despedida, varios niños manifestaron haber perdido el temor de

1803

Facultad de Educación

hablar en frente de sus compañeros, y consideraron positivo este avance ya que son en cierta medida conscientes del cambio que se sufre al pasar de la primaria a la secundaria. La voz del estudiante pasó a formar parte importante en la construcción de un conocimiento colectivo que arrojó resultados positivos reflejados en las notas.

Para evidenciar lo anteriormente expuesto, se describió en la fase dos un debate organizado cuya temática central era el amor. En este ejercicio se logró ver la apropiación que los niños tienen con la palabra, además de la lucidez de los argumentos y contraargumentos expuestos por ellos que dan fe de un proceso de afianzamiento no solo con la dinámica de la exposición y defensa de un punto de vista, sino también de una mentalidad más ágil que podría repercutir en una formación de la crítica del estudiante y que podría convertirse, ya que la dinámica de la investigación acción lo permite, en un nuevo problema de investigación que apresuradamente podría llamar ¿Cómo formar la capacidad crítica de los estudiantes a partir de los ejercicios orales en el aula?

Las principales dificultades vividas con respecto a esta parte de la propuesta investigativa, además del expuesto anteriormente, fue el orden que suele verse alterado frecuentemente a pesar de la organización y acuerdos iniciales. Los estudiantes se dispersan fácilmente en medio de las discusiones o al momento en que surge de manera colectiva muchas preguntas referentes al tema tratado. Otro de los limitantes en el desarrollo de la propuesta de conversatorios en el aula es el tiempo destinado a esta actividad, ya que por la dinámica escolar



se dificulta destinar un tiempo prudente a este tipo de ejercicios lo que limita al mismo tiempo ver resultados más concretos que respalden la ejecución de este tipo de propuestas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

7.4.3 Comprensión de textos narrativos desde la oralidad
Facultad de Educación

Antes de desarrollar este apartado es preciso comentar la concepción que los maestros tienen sobre la comprensión textual, pues si consideramos las palabras de Bachelard cuando dice que “las concepciones son, al mismo tiempo ‘herramientas’ para interpretar la realidad y conducirse a través de ella, y ‘barreras’ que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes” (Bachelard, citado por Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008), se hace necesario para el análisis de este apartado, conocer las apreciaciones de los maestros del área del lenguaje. En este sentido, se transcribe parte de una entrevista, tomada de varias realizadas a los docentes de esta área. Se decide tomar solo una a causa de su similitud con las respuestas de los demás maestros.

Practicante: ¿Qué es para usted una comprensión de lectura?

Maestra: Es una prueba donde los estudiantes leen un texto y luego responden las preguntas que van al final.

P: ¿Aplica usted muy frecuentemente este tipo de pruebas?

M: Se aplica más o menos una vez por semana.

P: ¿Cuál es el objetivo de la prueba?

M: que los estudiantes puedan responder todas las preguntas correctamente y de esta manera mejorar los resultados en las pruebas de estado.



P: ¿usted misma diseña las pruebas que les aplica a los estudiantes?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

M: No, estas pruebas son sacadas de un libro que yo tengo, que son pruebas que ya han sido trabajadas en Pruebas Saber de otros años, así es más posible que los niños respondan mejor cuando les toque a ellos, además casi siempre se repiten algunos de los textos, entonces ellos ya van a estar preparados porque ya los hemos trabajado en clase.

De la misma manera, pero de una manera menos formal, se les realizó algunas preguntas similares a varios estudiantes para conocer su manera de ver y entender las comprensiones de textos. Las respuestas no fueron muy ajenas a lo que ya había escuchado de varios docentes, pues casi todos argumentaban que las pruebas solo servían para ganar una nota y no más. De esta manera es que podemos ver la ausencia de una concepción más próxima a la formación de un lector crítico con las capacidades suficientes para afrontarse y entender cualquier tipo de texto, que parte desde la propuesta docente.

Para la ejecución del trabajo investigativo en el aula, propuse iniciar con la comprensión de una narración oral para de esta manera analizar sus capacidades antes de conocer los resultados que solían tener en pruebas de corte tradicional como las nombradas anteriormente en la entrevista. En esa ocasión observé muy buenos resultados pues las preguntas propuestas eran todas de naturaleza textual debido al propósito diagnóstico de ésta. Más adelante en el proceso se aplicó una prueba suministrada por la maestra cooperadora, los buenos resultados no se dejaron ver para esta ocasión a pesar de ser un texto narrativo sencillo y que las preguntas no representaran un alto grado de dificultad con respecto a otras preguntas formuladas en pruebas anteriores. De esta manera es que pude observar que la gran mayoría tenía muy buen desempeño en las comprensiones narradas, pero al enfrentarse a un texto empezaban a surgir los problemas.



Este fue uno de los caminos hallados durante los primeros momentos de la investigación, y para poder darle continuidad a la propuesta debía tomar un nuevo rumbo que ahora sería tratar

de identificar los factores que influían para que al momento de enfrentarse a preguntas similares,

Facultad de Educación

cambiara el nivel de comprensión cuando se trataba de una narración oral y cuando lo era escrita.

Con la identificación del problema y las herramientas usadas (conversatorios, debates, etc.) se logró responder a los objetivos planteados para esta investigación.

Durante el desarrollo de varios conversatorios se compartió con los estudiantes la inquietud acerca de la diferencia en los resultados, a lo que los niños respondían que era mucho más fácil y emocionante ver el desarrollo de la historia que tener que leerlo. A este respecto se propusieron varias alternativas con el trabajo de las narraciones orales las cuales están descritas en las planeaciones, tratando siempre de vincularlas al trabajo con el texto escrito y de esta manera lograr mejoría en la forma como se estaba concibiendo la lectura en el aula.

Durante el desarrollo de la propuesta de investigación, se le dio mayor fuerza a dos de los tres niveles de comprensión lectora, a saber la comprensión textual y la comprensión inferencial. El trabajo con cada una de ellas pasó por momentos diferentes y se llegó a consolidar también en diferentes medidas. La comprensión textual siempre se vio favorecida por las narraciones orales, pues los estudiantes lograban captar con mayor facilidad los detalles puntuales de la historia y esto les ayudaba a la hora de enfrentarse a los conversatorios, espacio donde debían exteriorizar la construcción mental hecha y obviamente la captación de estos detalles se veía reflejada en las respuestas a las preguntas planteadas para la prueba correspondiente.

Por otro lado, la comprensión inferencial requirió de un proceso más complejo cuya principal herramienta para mejorar los resultados de este respecto fueron los momentos de



participación oral, pues mediante ellos logramos adentrarnos en las historias y siempre procuré generar en los estudiantes algunas dudas que les permitiera llegar a deducciones con respecto a la

narración trabajada. Este trabajo fue mejorando lentamente las inferencias propuestas por los

Facultad de Educación

estudiantes, y aunque no se logró un avance significativo como sí lo hubo con la comprensión

textual, considero que un trabajo más juicioso y periódico con esta herramienta (los conversatorios) permitiría afianzar en los estudiantes la capacidad de hacer inferencias de un texto narrativo.

Finalmente puedo concluir que las narraciones orales acompañadas de los conversatorios, son una propuesta coherente y viable para afianzar en los estudiantes del grado quinto la comprensión lectora, logrando resultados concretos que se pueden evidenciar directamente en sus participaciones, y en la forma en que llegan a comprender un texto a diferentes niveles.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

8. CONCLUSIONES

Las participaciones orales acompañadas de los conversatorios, son una propuesta coherente y viable para afianzar en los estudiantes del grado quinto la comprensión lectora, logrando resultados concretos que se pueden evidenciar directamente en sus participaciones, y en la forma en que llegan a comprender un texto a diferentes niveles. Para esto es muy importante abrir espacios en la escuela que estén pensados para el diálogo, y de esta manera generar un aprendizaje colectivo que no se queda en el cuaderno en que se escribe, sino que se queda grabado en la memoria del que habla y escucha.

No es suficiente con que el estudiante aprenda en la casa y en la calle a modular nuestra lengua, pues es necesario que la escuela ofrezca espacios académicos pensados para fortalecer conjuntamente las cuatro habilidades del lenguaje, teniendo claro que no solo el profesor es quien tiene la facultad de expresarse, de exponer su visión y conclusiones sobre un texto, pues también el estudiante debe opinar y participar activamente de la propuesta, ya que en esa interacción de opiniones y comentarios es que se genera la construcción del conocimiento.

Finalmente, cuando de trabajar sobre la literatura se trata, la evaluación no debe tomarse como un instrumento de medición, pues la nota que motiva el trabajo, le imprime a la actividad un matiz de obligación y consecuentemente se verá la literatura como algo aburrido.



9. REFERENCIAS

- Ashman, A.F.; Conway, R. (1997). *An Introduction to Cognitive Education*. Theory and applications. Routledge, London and New York.
- Facultad de Educación
- Ausubel, D (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.
- Bajour, C. (Octubre, 2008). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Reflexión sobre la Lectura y la Escritura*. Conferencia llevada a cabo en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D. (1964). *Enseñar lengua, Las habilidades lingüísticas*. Barcelona: Grao.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la educación*, Alianza Psicológica.
- Escudero Martinez, C. (1994). *Didáctica de la literatura*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Garzón Céspedes, F. (1995). *Oralidad, narración oral y narración oral escénica*. Cuba: Fall.
- Glasser W. (1998). *Seven ways of knowing*. California.
- Grelle, F. (1981). *Developing Reading skills, A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge.UP.

1 8 0 3



Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*. Infancias Imágenes, 7

(1), 24-29.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo. (2002). *Proyecto Educativo Institucional*.

Lineros Quintero, R. (2000). *Didáctica de la literatura*. España: Contra clave.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*.

Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ong, W.J. (1987). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (Abril, 1997). *Nuestra lengua*. En E. Zedillo (Presidencia), conferencia llevada a cabo en el I congreso Internacional de la Lengua española, Zacatecas, México.

Reyes, A. (1996). *Obras completas de Alfonso Reyes*. México D.C, México: Viñeta.

Rodríguez Luna. (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. Revista Enunciación, 11.

Romera Castillo, J. (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Playor.

Tusón Valls, A. (2006). *Iguals ante la lengua, desiguals en el uso*. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se), 1, 93-107.



Zavala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3