

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
SEMILLERO MANDRÁGORA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA**

SECUENCIA DIDÁCTICA
Un encuentro con la historieta

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJEANDO**

INVESTIGADORAS:

**ALBA CRISTINA MORENO DÍAZ
ALEJANDRA PAOLA PÉREZ GONZÁLEZ
ANDREA PAOLA CAMPOS HERRERA
KAROL YICETH ESCAMILLA GAITÁN**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2013**

CONTENIDO

PÁG

RESUMEN.....	4
PALABRAS CLAVE:	4
INTRODUCCIÓN.....	4
1. TRAZANDO EL CAMINO: OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	7
2. CATEGORÍAS CONCEPTUALES: CONSTRUYENDO NUESTRA VOZ DESDE LAS VOCES DE LOS EXPERTOS	8
3. METODOLOGÍA: Y...¿CÓMO LO HICIMOS?	14
3.1 LA SECUENCIA DIDACTICA COMO OPCIÓN PEDAGÓGICA.....	15
3.2 ¿CUÁLES FUERON NUESTRAS HERRAMIENTAS?: LOS INSTRUMENTOS	18
3.2.1 Reconocimiento de los saberes previos.....	18
3.2.2 Portafolio del estudiante	18
3.2.3 Portafolio del profesor.....	19
3.2.4 Observación directa.....	20
3.2.5 Instrumento final de Sistematización	20
4. Y...¿CUÁLES FUERON NUESTROS HALLAZGOS?: CONCLUSIONES	20
4.1 RELACIONADAS CON LA LECTURA DE LOS TEXTOS.....	21
4.2 RELACIONADAS CON ESTRATEGIAS, RECURSOS Y APRENDIZAJES.....	24
4.3 RESPECTO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES	28
4.4 DE ORDEN TEÓRICO-DIDÁCTICO POR PARTE DE LAS EJECUTORAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS.....	29
5. CONCLUSIONES GENERALES E IMPACTO:	31
BIBLIOGRAFÍA.....	33
ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

1 EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

- 1.1 Actividades Secuencia Didáctica: Descubriendo con los niños las aventuras del Quijote. I.E. Liceo de Santa Librada
- 1.2 Actividades Secuencia Didáctica: Un encuentro con la historieta. I.E. María Cristina Arango y Liceo de Santa Librada
- 1.3 Actividades Secuencia Didáctica: Un encuentro con la historieta. I.E. María Cristina Arango y Liceo de Santa Librada. (Sesiones dos y tres)

2 EVIDENCIAS DE INSTRUMENTOS

- 2.1 Evidencia evaluación saberes previos. Secuencia didáctica: Un encuentro con la historieta.
- 2.2 Evidencia sistematización final Secuencia didáctica: Descubriendo con los niños las aventuras del Quijote.
- 2.3 Evidencia sistematización final Secuencia didáctica: Un encuentro con la historieta.
- 2.4 Evidencia Sistematización Sesiones Secuencia Didáctica: Un encuentro con la Historieta
- 2.5 Evidencias Portafolio del Estudiante.
- 2.6 Instrumento final de sistematización.
- 2.7 Portafolio del Estudiante.
- 2.8 Preguntas de saberes previos. Secuencia didáctica: Descubriendo con los niños las aventuras del Quijote.
- 2.9 Preguntas saberes previos. Secuencia Didáctica: Un encuentro con la historieta.

¿FOMENTAR EL GUSTO POR LA LECTURA, UNA UTOPIÍA?

RESUMEN

Las investigadoras del grupo Lenguajeando del programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, aplicamos la Secuencia Didáctica como categoría didáctica en seis grupos de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de cinco Instituciones educativas oficiales de Neiva, como intervención pedagógica-didáctica para fomentar gusto por la lectura.

El apoyo teórico se acogió a las modernas concepciones de la didáctica, la práctica docente, el gusto y la lectura.

La metodología estuvo orientada por prácticas docentes abiertas, solidarias y amenas que permearon el diseño, la ejecución y la evaluación de la Secuencia Didáctica en su totalidad.

Las conclusiones de este trabajo están referidas a la verificación de la eficacia de la Secuencia Didáctica como categoría teórico-práctica llevada al aula escolar.

PALABRAS CLAVE:

Intervención pedagógica-didáctica. Secuencia didáctica. *Gusto lector*. Lectura.

INTRODUCCIÓN

Cuando nos agobia un problema en el ejercicio de nuestra labor docente, tenemos la tendencia a buscar caminos, soluciones o respuestas que a veces son equivocadas, otras no abarcan la magnitud del problema o simplemente nos resignamos a seguir buscando. No obstante, estas alternativas no responden satisfactoriamente a la realidad problemática.

Con esta perspectiva, las docentes investigadoras del grupo *Lenguajeando*, pensamos que intervenir el aula escolar -donde el problema es de aprendizaje- podría coadyuvar para que niños y jóvenes vivencien su experiencia formativa con responsabilidad, amenidad e interés para ellos y su entorno. Siendo así, ejecutamos un proceso investigativo para fomentar el gusto por la lectura en poblaciones escolares infantiles y juveniles, implementando estrategias didácticas dinámicas, variadas y significativas para los alumnos.

Diseñamos entonces, un proyecto intitulado *Intervención pedagógica-didáctica en el aula escolar, para fomentar el gusto lector en los estudiantes de las Instituciones Educativas oficiales de Neiva*. Durante su desarrollo, comprobamos que sí es posible fomentar el gusto por la lectura, lo que implicó orientar nuestro trabajo desde la inducción de situaciones didácticas para demostrar la hipótesis de trabajo; la Secuencia Didáctica -talleres, actividades lúdicas, protagonismo de los alumnos- fue la estrategia que resultó exitosa para el logro de los objetivos propuestos.

Este proyecto se desarrolló en Instituciones Educativas oficiales de Neiva en los grados cuarto, quinto y sexto, con base en el modelo que diseñamos, orientamos y evaluamos las docentes investigadoras con los estudiantes que integran el Semillero Mandrágora.

En los Anexos del proyecto presentamos copiosos testimonios y evidencias audiovisuales, pictóricas y lingüísticas del derrotero e impacto del proyecto en sus beneficiarios -la comunidad estudiantil-.

Durante el proceso investigativo en las Instituciones Educativas -IE- de Neiva, las investigadoras comprobamos que la promoción de la lectura necesariamente debe estar mediada por el fomento del gusto que los maestros logren inculcar en los alumnos. Formulamos esta afirmación, puesto que el problema de la apatía por la lectura ya fue corroborado en una primera investigación diagnóstica; ahora bien, no siempre los alumnos responden positivamente a los proyectos si el gusto y el placer quedan ausentes de las aulas, con deplorables consecuencias sociales. Además, comprobamos que el maestro puede lograr sus objetivos educativos, si no se ocupa únicamente de orientar procesos lectores de comprensión en sus niveles literal, inferencial y crítico por ejemplo, del Plan Lector, sino, que es conveniente que el gusto y el placer no se restrinjan al ámbito de textos

literarios, apartando al alumno del deleite y la inclinación por otras lecturas que involucran la amplia gama de la tipología textual -textos periodísticos, filosóficos, icónicos -p. e., las historietas-Desde nuestra experiencia docente, nos preguntamos si el problema que identificamos en el aula escolar responde a la pregunta ¿Cómo hacemos para intervenir pedagógica y didácticamente el aula escolar, y para fomentar en los alumnos el gusto por la lectura?

No es una pregunta incipiente, pero hemos tenido apoyo y recursos bibliográficos y vivenciales de otros profesores que han antecedido nuestro estudio, han tenido estas inquietudes y han investigado el problema en todos sus estadios, diagnóstico de situaciones reiteradas, diversidad de intervenciones, seguimiento y propuestas.

Apoyadas en estos estudios, las docentes investigadoras, integrantes del grupo *Lenguajeando* del programa de Lengua Castellana, comprobamos que en algunas Instituciones Educativas de Neiva la promoción de la lectura no está relacionada con el fomento del gusto que tengan los alumnos por este proceso, no hay interés real de algunos maestros por alentar la afinidad con la lectura, sino sólo por la comprensión en sus niveles literal e inferencial, aunque este interés esté basado en paradigmas teórico-metodológicos que siguen o no en sus prácticas pedagógicas; además, se pudo establecer que el proyecto denominado Plan Lector, ofrece oportunidades, incentivos y motivaciones para la formación de hábitos de lectura; sin embargo, el proceso del fomento y el gusto por la lectura desde este proyecto de aula también depende de otros factores, como se aprecia en las estadísticas que arrojaron Encuestas, Entrevistas, y Talleres que orientamos con maestros y alumnos en las Instituciones Educativas oficiales de Neiva.

Este antecedente ha sido estratégico, como se comprueba con los resultados de la investigación publicados en el libro del grupo *Lenguajeando*, intitulado *Gusto lector, un plan para la vida. Prácticas, Maestros y Lecturas*.

También comprobamos nuestra hipótesis de trabajo con los resultados de la investigación que hizo otro equipo de docentes investigadores del grupo *iudex* del programa de Lengua Castellana, publicados en el libro *Comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Esta obra

apoyó el proceso, teórica y metodológicamente, así como también, el estudio que culminó con el libro *La Lectura en la Universidad ¿se comprende bien?*, publicado por otro equipo de investigadores del grupo iudex y del mismo Programa.

1. TRAZANDO EL CAMINO: OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

¿Cuáles fueron los retos que formulamos como objetivos? De manera general, impactar los procesos de lectura que orientan los maestros para fomentar el gusto lector en los estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto de algunas IE oficiales de Neiva. Este desafío se desglosó en tres acciones específicas:

- Diseñar proyectos de intervención pedagógica-didáctica en el aula escolar para el fomento del gusto lector.
- Presentar propuestas de intervención pedagógica-didáctica en los Planes de estudio de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.
- Presentar propuestas de cualificación de maestros a las Secretarías de Educación Municipal y Departamental de Neiva y del Huila.

Los objetivos del Proyecto se alcanzaron plenamente, lo que se comprueba con la descripción de los instrumentos utilizados, las evidencias recopiladas, las evaluaciones permanentes y progresivas, la combinación de estrategias y los testimonios de alumnos y maestros de las Instituciones Educativas involucradas en el proceso.

2. CATEGORÍAS CONCEPTUALES: CONSTRUYENDO NUESTRA VOZ DESDE LAS VOCES DE LOS EXPERTOS

El contexto teórico general en el que ubicamos el Problema de Investigación es transdisciplinario; es decir, las profesoras investigadoras relacionamos conceptos y enfoques de la Pedagogía, como disciplina que orienta los procesos de educabilidad, con los de la Didáctica general, como discurso que media el saber disciplinario, pensando la enseñanza como objeto central de sus elaboraciones, en tanto pretende describir y explicar las prácticas docentes (Edith Litwin)¹; y con los de la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura, concebida como el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y su literatura, para incidir las situaciones de aprendizaje y enseñanza (Anna Camps)², lo que implica derroteros metodológicos secuenciados desde unas prácticas y unos procesos comunicativos en el aula -la enseñabilidad de los saberes-.

En este contenido teórico complejo, concebimos el *Lenguaje* como una práctica situada socio-históricamente, es decir, desde una dimensión social y cultural y por ello, el diseño de situaciones didácticas tiene en cuenta no sólo el desarrollo cognitivo del estudiante como criterio de organización de la enseñanza, sino de interacciones y situaciones significativas, en este caso, mediante *Secuencias Didácticas* para motivar gusto por la lectura. Si afirmamos que la *Didáctica* es la disciplina que integra saberes cuando se ocupa de las prácticas de enseñanza; es la Didáctica del Lenguaje la que nos permite reflexionar, teorizar y diseñar las situaciones didácticas para que el estudiante se apropie del proceso y avance al aceptar el reto y la exigencia que le plantea el maestro en un trabajo colectivo de acompañamiento de los procesos implicados en la lectura.

En esta integración de saberes incluimos la lectura como práctica de libertad para la construcción de una cultura del diálogo, por cuanto uno de los derechos más preciados del ser humano es el de comunicar libremente sus pensamientos y opiniones. Por lo tanto, si concebimos la educación como diálogo, observamos que con los procesos de lectura

¹ E. Litwin (1997). *Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.

² Anna Camps *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*, Barcelona, Graó.2003

placentera se puede generar un cambio en las relaciones maestro-alumno, lo que implica que los educandos aprendan y se eduquen, es decir, aprendan a aprender, a leer y a interpretar su propia historia para que no sean unos simples consumidores de una cultura sin sentido para ellos. Este proceso de desarrollo de la libertad de expresión es gradual en la Escuela, lo que comprobamos con la ejecución de las Secuencias Didácticas al propiciar autonomía, para que los alumnos se formen como personas con derechos y dignidad.

Las propuestas de los autores mencionados sugieren que se privilegie el protagonismo del estudiante en el aula –como sujeto activo del proceso-; pero además, las investigadoras somos conscientes de nuestra responsabilidad como maestros implicados en “(...) las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que “encontramos” en los alumnos.”³. En este sentido, Paula Carlino se pregunta “¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza?”⁴. Observemos que esta pregunta también ha aflorado en nuestro Grupo de investigación y en los Grupos de la Facultad de Educación.

Con las prácticas de nuestros estudiantes de último año en las aulas escolares, hemos comprobado el efecto positivo de sus experiencias creativas para acercarse a la lectura, la escritura, la expresión verbal y la interacción comunicativa. Sin embargo, estas prácticas tampoco garantizan el éxito para fomentar el gusto lector. Es necesario que los paradigmas teórico-metodológicos y las estrategias didácticas de los maestros sean significativos para ellos y sus alumnos, desde la apropiación teórica de unos derroteros que hemos llamado “modelos” para recoger diversos enfoques, tendencias y nuevos soportes de información y que son organizados por los mismos maestros con sus alumnos, atendiendo a las necesidades derivadas de su quehacer pedagógico.

Con estas perspectivas, las investigadoras del grupo *Lenguajeando* hemos tenido en cuenta las implicaciones que tienen los nuevos soportes de la información, puesto que las prácticas de lectura se han transformado en la Escuela a medida que la sociedad acoge esas “nuevas prácticas letradas”. Según Daniel Cassany, “El desarrollo tecnológico y social ha generado

³ Paula Carlino (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, F. C. E. (material policopiado como material didáctico, p.

⁴ *Ibíd.*, p. 4

nuevas formas de producción, transmisión y recepción de escritos. (...). Hoy los escritos tienen formas, funciones y características diferentes.”⁵

Daniel Cassany también se refiere al “conflicto lingüístico” que se suscita en el aula, debido a las restricciones metodológicas en la orientación del proceso que realiza el sujeto cognoscente; en efecto, por la normativa y la instrumentación que predomina en el aprendizaje teórico-práctico de una lengua, los estudiantes “Están muy lejos de darse cuenta y de entender que la lengua es la que utilizan cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.; que con la lengua pueden leer historias divertidas, inventar personajes o explicar chistes con gracia.

Las prácticas pedagógicas de los maestros, orientadas a despertar el gusto por la lectura, tendrían que tener en cuenta los postulados de la moderna ciencia cognitiva, para que la pregunta por cómo es que el hombre procesa la información oriente los procesos de inducción, fomento y construcción del gusto lector, sin desconocer los factores externos que corresponden al contexto social y cultural.

En el campo teórico del gusto lector, las investigadoras reflexionamos acerca de las posturas lúdicas que plantea Daniel Pennac en su valioso texto dedicado al lector y al fomento de la lectura placentera –incluye “El derecho a no leer”-, entre otros tópicos audaces y provocadores⁶.

Retomando la Pregunta orientadora de nuestro Proyecto, ¿Cómo intervenir pedagógica y didácticamente el aula escolar, para fomentar en los alumnos *el gusto* por la lectura?, las investigadoras analizamos aportes teóricos de la filosofía y la hermenéutica para determinar el *gusto* como categoría teórica. Edmund Burke plantea que estas disciplinas tratan el problema del gusto como una “facultad delicada y aérea, que parece demasiado volátil para resistir siquiera las cadenas de una definición, no se puede poner a prueba debidamente bajo ningún criterio, ni medirse por ninguna norma”⁷, sabemos que el hombre percibe el gusto con

⁵ Daniel Cassany (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*, México, Sevilla Editores S. A. Colección Ríos de Tinta, p. 59

⁶ Daniel Pennac (1993). *Como una novela*, Bogotá, Editorial Norma

⁷ Edmund Burke (2005). *De lo sublime y de lo bello*, Madrid, Alianza Editorial, p. 33-34

todos sus sentidos, en experiencias comunes a todas las personas; las diferencias estarían en “los hábitos, los prejuicios o los males de este hombre particular, y hemos de extraer nuestra conclusión de todo ello”. Burke trata el gusto como facultad de juzgar obras de arte, como poder de la imaginación y como conocimiento superior, lo que hace pensar que tendría alcance universal en tanto el objeto estético –o bello-, es observado, comparado y definido en situaciones cotidianas –en este caso, la lectura de todo texto –lingüístico o semiótico- en el aula escolar-⁸.

Relacionamos los asertos de Burke con lo que Alexander Gottlieb Baumgarten nombraría como Estética o ciencia del conocimiento sensorial frente a la lógica, ciencia del conocimiento cognitivo; posteriormente, Immanuel Kant designaría a la Estética como “denominación para el estudio gnoseológico de la sensación y de sus formas apriorísticas de espacio y tiempo, lo que denominó Estética trascendental”, relacionando lo artístico (creación del autor) con lo sensible (recepción del espectador o del lector)⁹. También Levin L. Schücking se ocupó del tema del *gusto literario* con enfoque sociológico, referido al “espíritu” de una época como resultado de condiciones de “conexiones histórico-sociológicas”, como también lo haría Alfred von Martin en 1931 con su amplio estudio *Sociología del Renacimiento*.

Esta cadena conceptual ubica el problema del *gusto lector* en un ámbito teórico que propicia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros de los grados cuarto, quinto y sexto, por cuanto resulta complejo “propiciar *el gusto lector*”.

Como ya se ha mencionado, el objeto central de la Didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y decisiones del docente. A estas formas de la práctica se les denomina Configuraciones Didácticas entendidas según Litwin como: “*la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las*

⁸ Emmanuel Kant (2008). *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, p. 10-11

⁹ Levin L. Schücking (1996). *El gusto literario*, México, F. C. E., quinta reimpression (1931), p. 11.

relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno”.

Los planteamientos anteriores conducen a que las investigadoras concibamos las Secuencias Didácticas a partir de los planteamientos de autores Anna Camps y Mauricio Pérez Abril.

Anna Camps concibe la SD como una unidad de enseñanza de la composición que se caracteriza por formular un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga y a partir de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. El esquema general de la Secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación. Durante su desarrollo hay una continua interacción entre el maestro y los estudiantes y entre la lectura y la escritura.

Para Pérez Abril, las Secuencias Didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, una secuencia didáctica para despertar el gusto por la lectura. En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido.

En el campo escolar, las investigadoras pensamos que la *lectura* es un proceso interactivo entre el lector y el texto, el lector utiliza conocimiento previo y otras estrategias para construir sentido y comprender las ideas del escritor mediante un proceso que crece y madura constantemente, y que no se aprende como una jerarquía de destrezas. Este planteamiento se amplía con las relaciones que los integrantes del Semillero Mandrágora establecieron con los alumnos con el ejercicio de otros aspectos de la Secuencia, para ubicar teóricamente a

los alumnos.

Según Carlos Barria, la comprensión lectora es una “competencia” que se desarrolla a la par como habilidad. El autor se hace una pregunta: “¿Qué competencias y habilidades se manejan?” Para encontrar su respuesta, menciona que autores como Pearson, Roeler, Dole y Duffy (1992), establecen que el buen lector desarrolla competencias que se demuestran en sus habilidades lingüísticas. Este autor plantea que la comprensión lectora “es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas”.

El concepto *Texto* fue fundamental en la construcción de las Secuencias Didácticas de la presente investigación desde una perspectiva pragmática; por ejemplo, al acercarnos a un texto escrito se hace necesario tener claridad sobre la noción de Género, puesto que uno de los presupuestos para su interpretación depende de su capacidad de relacionarlo con un género textual reconocible para él, gracias a su experiencia comunicativa y social. Podríamos afirmar que el reconocimiento del género textual, siendo una de las pistas más importantes que el propio texto proporciona al lector, determinará los caminos a seguir para dotarlo de sentido, permitiendo al receptor que acceda al significado y reconstruya su sentido.

Mijaíl Bajtín formuló la teoría de los géneros discursivos desde la década de los 50 del siglo XX, concibiéndolos como “*formas discursivas convencionales conformadas históricamente en una cultura determinada. Se van constituyendo a lo largo de la historia de una comunidad lingüística como prácticas sociales con valor funcional. Son, por lo tanto, productos socioculturales y como tales se reconocen fácilmente entre los miembros de una comunidad. Son hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad, por ejemplo, la de informar, persuadir, divertir, etc.*” Bajtín¹⁰

Hoy, después de cuatro décadas de reflexión teórica sobre la clasificación de los géneros discursivos no hay unanimidad, pero tenemos propuestas valiosas como la de Werlich

¹⁰ Mijaíl Bajtín, M. (1988). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI

¹¹quien propone una tipología basada en las estructuras cognitivas, es decir, según los modos de percibir la realidad (dimensión cognitiva) y según los modos de representar la realidad (dimensión lingüística). Desde esta perspectiva, reconoce cinco tipos textuales básicos que relaciona con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- ✓ Base descriptiva: relacionada con la percepción del espacio
- ✓ Base narrativa: relacionada con la percepción del tiempo
- ✓ Base expositiva: explica representaciones conceptuales
- ✓ Base argumentativa: expresa toma de posición o juicio de valor
- ✓ Base instructiva: indica acciones de comportamiento del hablante.

Adam¹² recoge y elabora esta teoría y propone la clasificación pero a partir de secuencias textuales prototípicas, pues admite el texto como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Por ello insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. Es decir, parte de la tesis de que no existen géneros discursivos puros. Es importante enfatizar, que en la teoría de Adam los modelos superestructurales son modelos tipológicos que controlan la producción y la comprensión de los textos, y propone cinco secuencias prototípicas (cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva- secuencia narrativa- secuencia expositiva- secuencia argumentativa- secuencia dialogal.

3 METODOLOGÍA: Y...¿CÓMO LO HICIMOS?

Como ya se planteó en uno de los apartados del artículo, una de las conclusiones a las que se llegó en una investigación anterior del grupo *Lenguajeando* y del semillero *Mandrágora* después de realizar un estudio para conocer las prácticas y enfoques de los docentes de Lengua Castellana de Neiva para despertar el gusto por la lectura, es que no existe una conciencia clara por parte de los docentes sobre sus prácticas para alcanzar este objetivo, es

¹¹ Werlich (1975). Consultado en: http://www.ecured.cu/index.php/Tipolog%C3%ADa_textual

¹² 12Adam (1992- 2005). Consultado en: <http://aula210.blogspot.com/2011/10/las-secuencias-textuales-adam-1992.html>

decir, no están suficientemente reflexionadas y mucho menos sistematizadas. Esta situación nos llevó a plantearnos el siguiente interrogante: ¿Cómo intervenir el aula para despertar el gusto por la lectura y por lo tanto mejorar los niveles de comprensión de los textos?

Este es el origen del presente proyecto de investigación, que posibilitó reflexionar desde la acción para superar un problema identificado en el aula. Suponemos que si el maestro propicia y fomenta que sus alumnos *gusten* de la lectura –o de las lecturas (se incluyen las diversas “lecturas” del mundo, en sentido semiótico)-, el mejoramiento de la comprensión y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas lingüísticas será una consecuencia del placer que desarrolla el lector por la lectura de textos de diversas tipologías, así como de su entorno.

Partimos de la premisa de que una *Situación Didáctica* está multideterminada por aspectos relacionados con el docente que la configura y el contexto en el que tiene lugar. Esta toma forma a partir de las decisiones del docente, de su posición frente a diversos campos (disciplinar, político, epistemológico, institucional, ético), de sus concepciones e imaginarios frente al acto de enseñar, de los sujetos a quienes forma, del objeto de su enseñanza pero también, influyen elementos relacionados con las condiciones del contexto, el sistema de representaciones de la cultura, las políticas educativas, las exigencias institucionales y sociales, entre otros. En síntesis, una situación didáctica se caracteriza por ser situada y responder a las decisiones e intereses de un docente particular y a las exigencias y condiciones de un contexto específico, se descarta de esta manera la opción de concebirla como una práctica aplicable a otros contextos.

3.1 LA SECUENCIA DIDACTICA COMO OPCION PEDAGOGICA

Después de un proceso de reflexión por parte de las investigadoras, se planteó la necesidad de intervenir el aula para contribuir al fomento del gusto por la lectura y para ello se seleccionó la Secuencia Didáctica como posibilidad de integrar teoría y práctica en un proceso de intervención didáctica, concibiendo la SD como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí e intencionales, las cuales se organizan para alcanzar algún tipo de aprendizaje. Gloria Rincón (2004). Además que ésta permite identificar tanto

sus propósitos y sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, como los procesos y resultados. Es decir, se considera como una hipótesis de trabajo que permite la construcción, deconstrucción y reconstrucción de acuerdo a la realidad del aula.

Señalamos entonces, que este contexto teórico-metodológico se amplió durante el cumplimiento de las Secuencias Didácticas, enfatizando en las actuales concepciones sobre el gusto lector relacionado con la lúdica, la comprensión lectora, la comunicabilidad como producción significativa de textos, sin dejar de lado la reflexión que suscita el aserto de Edmund Burke, por cuanto nos retó el planteamiento de si el “problema” del gusto por la lectura de cualquier texto –literario o no-, tiene alguna relación con lo que hemos advertido como un asunto político por cuanto la apertura a la creatividad, la tolerancia mediada por el diálogo y el aprovechamiento de recursos intelectuales en la “unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas”, implica aceptar en la Escuela la inclusión, la pluralidad y la diversidad de culturas, las visiones de mundo de la sociedad y los intereses mediáticos que jalonan intencionalidades discursivas, para aceptar unas formas comunicativas y no otras, entre las que clasificaríamos la incidencia de la modernidad en el gusto de las personas por la lectura de todo tipo de textos.

La anterior base teórica apunta a intervenir el aula escolar con estrategias pedagógicas y didácticas, para propiciar que los alumnos de las Instituciones Educativas oficiales de Neiva encuentren placenteros los procesos lectores en la Escuela. Por supuesto, ‘intervenir’ no se limita al acto de describir o de proponer actividades sin coherencia o intencionalidad significativa; por el contrario, hemos explicado teóricamente, por qué muchos alumnos sienten apatía por la lectura. Las causas pueden ser sociológicas, psicolingüísticas, pedagógicas, etcétera.

La investigación no se circunscribió al análisis de los resultados de la ejecución de las Secuencias Didácticas en los grados ya señalados; buscó además, sugerir caminos para realizar un trabajo permanente, para lograr que más niños, jóvenes y adultos encuentren verdadero placer y sentido vital en la lectura.

El aporte fundamental de nuestro Proyecto se basa en la planeación, la aplicación y la

evaluación de dos secuencias didácticas elaboradas en forma cooperativa por el grupo *Lenguajeando* y el semillero *Mandrágora*, con base en las necesidades detectadas en nuestro estudio anterior y cuyo objetivo general es contribuir al desarrollo del gusto lector de alumnos de las Instituciones educativas oficiales de la ciudad de Neiva. Las SD corresponden al trabajo desde el discurso narrativo icónico, “*UN ENCUENTRO CON LA HISTORIETA*” y desde el discurso narrativo artístico “*DESCUBRIENDO CON LOS NIÑOS LAS AVENTURAS DE DON QUIJOTE*”

Ahora bien, la selección del *corpus* de los textos para la lectura y el tallero, se clasificó según el grado escolar en el que se trabajó; para hacerlo, se estableció un derrotero de acercamiento de profesores y estudiantes del Programa de Lengua Castellana con los maestros y estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto de las Instituciones Educativas oficiales de Neiva.

Durante la ejecución de las SD se incluyeron textos de diversa tipología para impactar la actividad discursiva epistémica de los alumnos y maestros, con apropiación de conocimiento -como en realidad sucedió y que se comprueba con los resultados del proceso-.

Se proyectaron cinco (5) sesiones para el desarrollo de los contenidos de las dos SD. Cada sesión se define como unidad de análisis de menor amplitud que la unidad de Secuencia Didáctica, en las cuales se explicitan procedimientos mediante los cuales los participantes construyen conocimiento mediante un trabajo cooperativo y se ponen de acuerdo sobre el camino a seguir, sobre los significados y sobre la experiencia que les permite construir significados compartidos. Coll (1995).

Las Secuencias Didácticas estuvieron constituidas por los siguientes elementos: N° de sesión y fecha; nombre de la sesión; objetivos; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; recursos; evaluación y resultados esperados. Cada una de las actividades propuestas están enmarcadas dentro del aprendizaje significativo.

Las investigadoras y los integrantes del Semillero se reunieron semanalmente, para organizar, re-ajustar, valorar y evaluar el proceso investigativo. La interpretación y la

sistematización de la información fue un proceso permanente a partir de los enfoques teóricos y metodológicos.

Destacamos la valiosa colaboración de la Población beneficiada que consistió en quince docentes del área de Lengua Castellana y cuatrocientos cincuenta y seis (456) estudiantes de las Instituciones Educativas involucradas en el proceso, lo que corresponde a un porcentaje del 38% sobre mil setecientos treinta (1730), que es el total de la población.

3.2 ¿CUÁLES FUERON NUESTRAS HERRAMIENTAS?: LOS INSTRUMENTOS

Un elemento fundamental dentro del proceso de sistematización de la Secuencia Didáctica son los instrumentos creados para posibilitar la interpretación de los procesos durante el desarrollo de las secuencias “*Un encuentro con la Historieta*” y “*Descubriendo con los niños las aventuras de don Quijote*”.

A continuación presentamos los diferentes instrumentos acordes con el diseño metodológico y las categorías de análisis:

3.2.1 Reconocimiento de los saberes previos

Este instrumento fue de gran valor porque nos permitió reconocer los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre la obra clásica Don Quijote de la Mancha y sobre la historieta.

Además el contraste entre la evaluación inicial y la final posibilitó evidenciar el avance del grupo frente al gusto lector por este tipo de géneros discursivos y el interés por mejorar los niveles de comprensión lectora. Igualmente demostró cómo las prácticas de enseñanza enmarcadas en la SD logran un impacto positivo en los estudiantes.

3.2.2 Portafolio del estudiante

Este instrumento fue escrito por los estudiantes en el formato diseñado por las docentes responsables de la investigación el cual contenía los siguientes ítems: ¿Qué me gustó de la

clase? ¿Qué no me gustó de la clase? ¿Qué aprendí hoy? ¿En qué me considero bueno y en qué debo mejorar?

Con la aplicación de este instrumento se buscó propiciar en los estudiantes procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir del desempeño de cada uno de los participantes en las actividades desarrolladas en las diferentes sesiones de las SD.

Este instrumento se convirtió en una instancia metacognitiva auténtica, pues allí los estudiantes registraron aspectos relacionados con su aprendizaje que favorecieron su toma de conciencia sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo, además sobre la valoración de su desempeño.

3.2.3 Portafolio del profesor

El objetivo que esperamos alcanzar con el diseño de este instrumento es propiciar que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de la reflexión sobre su propia experiencia (Gebhard & Oprandy, 1999; Farell, 2004; Perrenoud, 2004), durante el desarrollo de las actividades propuestas en las SD para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas, o, incluso, cambiarlas; pues la reflexión se entiende como un medio para conseguir dicha toma de conciencia y transformación, es decir, una reflexión que promueva la acción.

Del mismo modo, el portafolio invita a la interacción con otros colegas, de forma que el conocimiento se construya en cooperación con otros, tal y como preconiza el interaccionismo social.

Este instrumento contenía las siguientes categorías y fue diligenciado por las profesoras durante cada una de las sesiones: resultados de aprendizajes esperados, resultados de aprendizajes no esperados y reflexiones teórico- didáctico que se generan a partir de las actividades y su implementación.

3.2.4 Observación directa

Una herramienta privilegiada para evaluar el desarrollo de las SD y especialmente las evidencias sobre el interés de los participantes por las actividades propuestas y por la lectura de textos literarios e icónico-verbales como la historieta, además para comprobar los aprendizajes son las observaciones directas que quedaron registradas en formatos audiovisuales. (Videos, registros fotográficos)

3.2.5 Instrumento final de Sistematización

Este instrumento nos posibilita ordenar pasos, organizar y resumir la información, recopilar y presentar de manera sencilla y breve los principales puntos de sistematización de resultados de la Secuencia Didáctica, para facilitar la interpretación de los resultados.

4 Y...¿CUÁLES FUERON NUESTROS HALLAZGOS?: CONCLUSIONES

A continuación nos permitimos presentar las conclusiones del proceso de implementación de las Secuencias Didácticas “***Un encuentro con la Historieta***” y “***Descubriendo las aventuras de don Quijote***”, como resultado de la sistematización de la información recopilada a través de cada uno de los instrumentos arriba mencionados.

4.1 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA LECTURA DE LOS TEXTOS

Resultado de la aplicación del instrumento sobre saberes previos (Evaluación de entrada)



La gráfica demuestra cómo los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria y de sexto grado de secundaria participantes del proyecto, demostraron tener en un alto porcentaje escasos conocimientos (63%) sobre los textos propuestos. El instrumento inicial presentaba imágenes de los personajes para facilitar la recuperación de conocimientos previos, sin embargo los resultados fueron evidentes acerca del reconocimiento de los géneros discursivos seleccionados.

Durante el desarrollo de las Secuencias Didácticas los estudiantes se acercaron a la lectura y a la comprensión de estos géneros discursivos, tanto en el texto literario como en el icónico-verbal, demostrando un interés inusitado por la temática y el disfrute con la lectura de los capítulos seleccionados de la obra don Quijote de la Mancha al igual que la lectura y la creación de historietas. Es importante resaltar la participación y el gusto evidenciado en los resultados (79%) de conocimientos suficientes sobre la temática desarrollada en las SD.



Resultado de la aplicación del instrumento sobre saberes alcanzados (evaluación final)

Actividades de lectura

Los estudiantes son quienes a partir del disfrute de los textos hacen evidente el gusto por la lectura, especialmente la lectura oral, y con ella las entonaciones, exclamaciones y admiraciones que les permitieron disfrutarla y mejorar los niveles de comprensión.

Durante todas las sesiones se plantearon como actividades centrales la lectura y comprensión de un texto acorde con la temática de las SD y como resultado del proceso la creación de otro texto por parte de los participantes.

Durante el proceso se lanzaban preguntas de predicción, se hacían inferencias, se resolvían inquietudes con una participación activa de los estudiantes que permitió constatar el interés por los textos trabajados y de esta forma ir construyendo en forma colectiva el sentido de los textos.

Construcciones de sentido y significado

Durante la implementación de las SD, se dio un proceso de aprendizaje colaborativo. Al participar en cada una de las actividades propuestas el estudiante no sólo daba a su par una retroalimentación de su trabajo sino que en sus intervenciones orales y escritas

concretaba los propios saberes en torno a los géneros discursivos.

Es una reflexión basada en las producciones e intuiciones de los estudiantes, que promueve la negociación real de significados, donde los puntos de vista y la participación cobran sentido y donde la mediación del profesor permite desarrollar procesos de pensamiento eficaces que mejoran los aprendizajes, como lo expresan Josep María Cots y Luci Nussbaun (2002): no se trata, puntualizan, de regresar al método de explicación magistral, sino de fundamentar actividades de aula que motiven al alumnado a reflexionar sobre el objeto y los instrumentos de aprendizaje.

Durante el proceso de lectura y producción de historietas se realizaron procesos metacognitivos que permitieron alcanzar un aprendizaje significativo de este tipo de texto en el que se funden lo verbal y lo icónico para construir un determinado significado y con una intencionalidad clara en lo que quiere comunicar, haciendo énfasis en temas como la amistad, aventuras y el amor.

En cuanto a la construcción de sentido desde el texto literario es importante resaltar cómo los hechos narrados y los personajes de ficción fueron llevando a las niñas participantes a relacionar los hechos con su vida cotidiana en temas como la muerte, para generar nuevas miradas en torno a esta realidad tan cercana o en posiciones en torno al amor de pareja, durante la lectura del capítulo sobre el encantamiento de Dulcinea.

Gusto / placer estético

La implementación de las SD demostró durante el proceso, que cuando se seleccionan los textos a partir de los intereses de los estudiantes, la lectura se convierte en una actividad generadora de placer, es decir, se lee por gusto a partir del reconocimiento de la naturaleza del texto y de su estructura e intencionalidad. Esta postura trae como resultado la construcción de sentido en los niveles literal, inferencial y crítico- intertextual. Por ello la lectura de los textos proporcionados desde las Secuencias Didácticas se convirtieron en una “aventura total” (según palabras de las estudiantes), mediada por el disfrute y el goce al construir conocimiento.

4.2 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON ESTRATEGIAS, RECURSOS Y APRENDIZAJES

Resultados frente a los recursos didácticos:

Los recursos didácticos se conciben como un apoyo para facilitar los procesos de enseñanza –aprendizaje, con el objeto de motivar y crear interés por las actividades y las temáticas propuestas en el aula.

Los estudiantes de las diferentes Instituciones Educativas participantes expresaron en un alto porcentaje su preferencia por el uso de imágenes proyectadas (por ejemplo para la secuencia didáctica del Quijote las ilustraciones tomadas de la edición para niños), videos, audición de canciones, el uso de materiales para cada estudiante, diapositivas, carteles, representaciones en vivo, entre otros.

Resultados frente al clima y ambiente de la clase

Durante el desarrollo de las propuestas de intervención por parte de las orientadoras, se tuvo en cuenta la creación de ambientes de aprendizaje que facilitarían la motivación y el interés de los estudiantes lográndose comprobar que:

Cuando el maestro varía los espacios físicos, transformándolos o simplemente organizándolos de manera diferente, los estudiantes se muestran más expectantes, dispuestos, alegres e interesados en el desarrollo de las actividades propuestas.

Un maestro que se muestra seguro, amable, alegre y propositivo con su grupo, se hace merecedor fácilmente al respeto de los estudiantes y su actitud alienta al grupo a responder positivamente a las actividades de clase.

Los materiales de apoyo que se usen en el aula de clase, como por ejemplo, una guía bien presentada, u otros elementos que estimulen diversos sentidos; un esquema o una imagen bien llamativa en un cartel o en una diapositiva, una audición musical, son entre otros,

algunas de las muchas opciones que tiene el maestro por explorar y ofrecer así gratificantes ambientes de aprendizaje.

De esta manera se evidenció durante las intervenciones pedagógico didácticas que los estudiantes se mostraron abiertos y dispuestos al desarrollo de propuestas innovadoras que fueron enriquecidas con las sugerencias de los mismos estudiantes.

Resultados frente a estrategias didácticas:

Durante el desarrollo de las propuestas didácticas se tuvo especial cuidado en la elección de actividades que se organizaron y diseñaron intencionalmente para facilitar y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Las secuencias permitieron desarrollar un método que partió del reconocimiento de los saberes previos y desde allí la proyección sobre el qué conozco sobre el tema, qué deseo saber sobre él y cómo lo puedo aprender.

Dentro de las estrategias didácticas se pueden mencionar las siguientes:

- Actividades lúdicas, creativas y artísticas.
- Trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre éstos y el profesor.
- Exposiciones, juegos, concursos, visita de personajes.
- Expresión de vivencias propias en relación con los temas
- Participación en la búsqueda de información y construcción de saberes.
- Desarrollo de ejercicios de autoevaluación y coevaluación.
- Acompañamiento permanente por parte del profesor en todos los procesos.

Aprendizajes esperados

Se concibe el aprendizaje en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal. A través de las distintas temáticas abordadas y desarrolladas desde las secuencias didácticas se puede afirmar que los estudiantes lograron:

- Conocimiento claro sobre la superestructura de la historieta por medio del acercamiento vivencial y disfrute de ellas.
- Conocimiento de las características de El Quijote como caballero y de Dulcinea como su dama.
- Descubrimiento del humor en los pasajes que fueron seleccionados para ser leídos con los estudiantes.
- Mejoramiento de las habilidades comunicativas.
- Elaboración de historietas y producción de textos.
- Realización de consultas investigativas en la búsqueda de nuevos saberes.
- Mejoramiento y disfrute de la lectura en voz alta.
- Gusto por la lectura comprensiva. Porqué se lee y para qué se lee.
- Disfrute del proceso lector e interés por las actividades que se generaron a partir de las lecturas.
- Respeto por la palabra de los compañeros.
- Valoración del sentido de responsabilidad en el proceso de aprendizaje colaborativo.
- Valoración de la reflexión crítica en la construcción de saberes.
- Valoración de los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Aprendizajes no esperados:

- Desinhibición de los estudiantes frente a la participación en las actividades de clase frente a las diferentes actividades propuestas.
- Gran esmero en la producción escrita con una adecuada elaboración de los textos tanto en su estructura como en la calidad de la representación de imágenes, en el caso de la historieta.
- Se evidenció en la producción oral y escrita de los estudiantes la posibilidad de expresión de sus estados emocionales relacionados con la experiencia propia.
- Mejoramiento significativo en su expresión oral
- Valoración y reconocimiento de los beneficios del trabajo en equipo.

Evaluación

Como lo manifiesta Litwin (1998, 16), la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y, para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza en esos aprendizajes.

Pero ¿desde qué lugar evaluar y cómo proceder según lo planeado en las SD?; no hubo dudas respecto de una evaluación del proceso desde donde se pudiera observar el desarrollo del gusto por la lectura y la producción de textos como la historieta y la creación de otros textos a partir de un discurso literario; otro elemento de valoración importante fue el proceso de enseñanza y por lo tanto el proceso de construcción de conocimientos en el estudiante, y, la reflexión y participación dialógica del maestro(a) y los estudiantes.

Cada estudiante elaboró la autoevaluación después de cada una de las sesiones. También, la coevaluación que le brindó su compañero, la heteroevaluación por parte de la maestra. Las dos últimas le fueron útiles al estudiante para realizar la autorreflexión a partir de los indicadores construidos para tal fin.

En cuanto a la heteroevaluación es importante señalar que no solamente se realizó a través de un instrumento escrito, sino que se tuvieron en cuenta indicadores como la actitud, el interés y la participación demostrados durante el desarrollo de cada una de las actividades propuestas.

En lo relacionado con la autoevaluación y coevaluación se generaron espacios en donde los estudiantes a partir de diversas actividades tuvieron la posibilidad de reconocer sus debilidades y fortalezas y con unos criterios muy claros los valoraban, tanto en lo referido a su desempeño personal como el de sus compañeros.

La autoevaluación se realizaba a partir de pequeñas preguntas con respecto a lo tratado en cada una de las sesiones y a partir de este proceso de autoevaluación hacían conciencia acerca de su de aprendizaje. La coevaluación fue constante, pues maestro y alumnos elaboraban las conclusiones durante cada sesión.

4.3 RESPECTO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES

Niño- docente

Un aspecto fundamental de las prácticas de enseñanza durante el desarrollo de las SD es la relación entre el docente y los estudiantes y entre pares como estudiante. El maestro no aprovechará su posición para validar su poder en el aula, sino para acompañar al estudiante y brindarle las herramientas cognitivas y pedagógicas para lograr el aprendizaje reconociendo que el estudiante —es un ser en transformaciónll (Not, 1992: 26) y que como docentes contribuimos en la construcción de su proyecto de vida.

Las relaciones entre docente y estudiantes estuvo mediada por el respeto y el afecto, de allí el alcance de los objetivos propuestos, pues esta situación contribuyó a que los estudiantes participaran con interés y dedicación en cada una de las actividades propuestas al generarse un ambiente de confianza y respeto. Esta situación se evidenció a través de las diversas muestras de afecto por las maestras y por cada una de las actividades propuestas en el aula. En algunos de los escritos de los instrumentos de evaluación los participantes concluyen que las acciones propuestas por la maestra les facilitaron el aprendizaje, es decir, la asimetría maestro- alumno pudo ser manejada, conservando el rol del maestro, pero reconociendo al estudiante como un sujeto activo y pensante dentro del proceso de construcción de saberes.

Niño- Compañeros

La relación entre los estudiantes participantes fue de compañerismo y de apoyo durante el desarrollo de las diferentes actividades. La mayor evidencia de esta situación fue la disposición para el trabajo en grupo.

El maestro se convirtió en un mediador en el fomento de relaciones solidarias y respetuosas a partir del reconocimiento del otro como un par que puede hacer aportes fundamentales en la construcción de conocimientos.

Niño contexto real

Durante el proceso de lectura y producción de los textos, el docente posibilitó el acercamiento de los estudiantes al contexto real enunciado desde el texto literario o la historieta permitiendo que desde la ficción se extrapole la realidad y se contextualice a partir de sus experiencias previas y sus modos de asumir la vida, es decir, desde una mirada sociocultural para alcanzar una lectura crítica del contexto. Por ello fue muy importante la actitud asumida por el docente y los estudiantes participantes al demostrar respeto y tolerancia frente a las creencias de los aprendices, siempre buscando a través de la especificidad de su disciplina enriquecer o superar determinada postura.

Niño- Mundo imaginario/posible

A partir de la afirmación de que la fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad y que el acto creativo es producto de una actividad mental en que operan los dos mundos: el mundo de la objetividad y mundo de la fantasía, se planearon y desarrollaron cada uno de los procesos de las SD.

Finalmente se evidenció la afirmación anterior a partir de la lectura y creación de historietas con personajes creados por los estudiantes y en donde un texto literario como el Quijote de la Mancha permitió reconocer la dicotomía entre la cordura y la locura, por ejemplo.

4.4 DE ORDEN TEÓRICO-DIDÁCTICO POR PARTE DE LAS EJECUTORAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

- Una adecuada lectura del texto promueve la motivación y comprensión del mismo.
- Los estudiantes a partir de un adecuado trabajo dirigido adquieren mayor habilidad en la interpretación de imágenes y en el dominio de códigos icónicos.
- La historieta, como texto de lectura, facilita el desarrollo de las competencias comunicativas permitiendo que el estudiante, argumente, explique y valore este tipo de texto.

- La lectura del texto narrativo y de la historieta, asumidas como lectura lúdica y reflexiva con variadas actividades complementarias de comprensión y producción, fortalece la competencia argumentativa.
- La lectura orientada de imágenes permite mayor motivación, concentración y gusto por la lectura.
- Es desde el disfrute y goce de la lectura que los estudiantes valoran y evidencian la importancia de la lectura.
- La motivación espontánea o inducida por el profesor es lo que permite que los estudiantes se interesen por el conocimiento.
- Una forma de cautivar el gusto por la lectura es a través de la lectura adecuada en voz alta por parte del maestro.
- Para despertar el gusto lector es fundamental tener en cuenta los intereses de los niños.
- En el trabajo de clase es importante abrir un espacio para que los niños propongan alternativas de desarrollo de las actividades.
- El trabajo en equipo fortalece la creatividad de los estudiantes, se logran mejores resultados y se estrechan las relaciones interpersonales
- El uso de recursos tecnológicos con la mediación adecuada del maestro, permite a los niños un mayor disfrute, concentración, reflexión y motivación por los procesos académicos.
- El aprendizaje de la lectura no solo aporta en lo cognitivo, sino también en la parte emocional y les permite analizar, acercarse a la reflexión de la vida cotidiana. En conclusión los espacios vivenciales del aula de clase, permiten impactar la vida del estudiante como ser humano que no solo piensa. sino que también posee una parte emocional y de valores.
- El trabajo en equipos garantiza mejores resultados académicos, productivos, creativos, como también el seguimiento y la sistematización de los diferentes proyectos.
- Reconocimiento de la importancia del trabajo en equipo.

5 CONCLUSIONES GENERALES E IMPACTO:

La planeación y desarrollo de las Secuencias Didácticas “***Un encuentro con la Historieta***” y “***Descubriendo con los niños las aventuras de don Quijote***”, estimularon el trabajo conjunto de los actores del proceso, en este caso la maestra y los estudiantes principalmente, además de la participación de otros actores de la comunidad educativa como los docentes titulares de la asignatura, los directivos de la institución educativa y los padres de Familia. Esto evidencia que la SD como estrategia pedagógica es una opción significativa y pertinente para despertar el gusto por la lectura de diversos géneros discursivos porque replantea las prácticas pedagógicas y convierte a los niños y niñas en los protagonistas de los procesos de construcción de saberes, es decir, se privilegia el aprendizaje significativo.

Edith Litwin (2008) en su libro *El oficio de enseñar* plantea que a la hora de programar actividades significativas para los estudiantes, se deben implementar ejercicios que recuperen la emoción y los haga partícipes de éstos; que les permita, además, relacionarlos con situaciones de su interés particular y de la vida. En el caso de la historieta como género narrativo se demostró que es un tipo de texto que con procesos de acercamiento como los propuestos en la SD, se propicia su disfrute y su goce, a la vez que se facilita la comprensión del significado y sentido a través distintas temáticas: desde grandes problemas filosóficos hasta los cotidianos.

En este mismo sentido William Ospina en la obra *Los nuevos centros de la Esfera* (2001), afirma que “Si alguna revolución requiere la educación pienso que es la revolución de la alegría, que les devuelva o les confiera a los procesos educativos su radical condición de aventura apasionada, de expedición excitante, de juego y de fiesta. Tal vez, eso contribuiría a la desaparición de cierto estereotipo de sabio como ser aburrido, solemne, acartonado y divorciado de la vida”. A partir de la afirmación anterior se elaboró y desarrolló propuesta de secuencia didáctica basada en la versión infantil de la obra clásica *El Quijote de la Mancha*, como posibilidad de acercamiento al disfrute de una obra clásica con alto sentido estético, lenguaje lúdico y jocoso. Como lo plantea Ítalo Calvino, se contribuyó a recuperar desde la escuela la lectura acompañada de los clásicos, teniendo en cuenta su aporte cultural y su

trascendencia, la influencia particular que ejercen, cuando se imponen por inolvidables, o cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. El proceso lector se convirtió en un disfrute con cada una de las aventuras de Don Quijote, relacionándolas con los hechos reales de la vida personal, social y política.

Otro alcance fundamental de la propuesta desarrollada fue la de forma como se logró cambiar la concepción que se tenía frente a la enseñanza del lenguaje a través de la democratización de la voz en el aula puesto que se propició el empoderamiento del estudiante frente a su aprendizaje y al proceso de enseñanza, a partir de los cambios que se operaron en la re-contextualización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al implementar las Secuencias Didácticas. Los estudiantes retroalimentaron los procesos en cada una de las sesiones y sus opiniones revelan que hubo aprendizaje; lo expresaron a viva voz. En concreto, afirmaron que las actividades desarrolladas estuvieron muy dinámicas y el aprendizaje ocurrió de manera colaborativa entre la docente y los estudiantes; esto es, cada uno aportó en la construcción del conocimiento. Una vez más lo reiteramos: el saber se construye en la interacción. Según Biggs (2005) la enseñanza debe suscitar una respuesta positiva de los estudiantes y esta es la conclusión. Es decir, el saber se construye en la interacción. Ya no es la maestra la única con poder en el aula para determinar los saberes, sino que éstos se construyen a partir del diálogo y la discusión argumentada.

Nuestra investigación fue pertinente, puesto que nació de la necesidad de fomentar el gusto lector en los estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto de las Instituciones Educativas –IE- oficiales de Neiva. Según los resultados este objetivo se alcanzó en un alto porcentaje y la escogencia de la Secuencia Didáctica como estrategia contribuyó a que los logros planteados se concretaran.

Otro gran acierto fue la selección de los textos para el fomento del gusto lector, puesto que en el caso del género narrativo representado en un texto como *la historieta* y los elementos que la componen (la imagen, textos cortos, onomatopeyas, viñetas etc.) permiten su disfrute y goce, a la vez que facilitan la comprensión del significado y sentido. Igualmente este género narrativo permite mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, sus

capacidades de argumentación, imaginación, creatividad y fomentar valores culturales y sociales entre otros; además permite establecer relaciones con otras tipologías textuales ya que comparten características comunes. De la misma forma el género narrativo literario basado en la obra *el Quijote de la Mancha*, posibilitó el disfrute de este texto de ficción a partir de una propuesta innovadora para su lectura que despertó el interés por este tipo de textos de la literatura clásica universal.

Otro de los logros centrales fue el reconocimiento del estudiante como un agente activo del acto pedagógico representado en la participación en los procesos del aula en donde se hace un reconocimiento de su voz y de la de sus pares al respetar la palabra y sus ideas, en donde se ejerce una verdadera democracia dentro de la formación como sujeto social crítico de su entorno y de su mundo.

Finalmente, se reitera como lo habíamos planteado en nuestro proyecto de investigación, cómo los procesos de enseñanza de la lectura en la escuela deben orientarse como una actividad placentera que se convierta en una herramienta para la vida. Es decir, formar niños y jóvenes deliberativos, con capacidad para expresar en forma argumentada posiciones claras y posturas críticas respecto a los fenómenos sociales, culturales, políticos, entre otros, que ocurren a nivel regional, nacional o mundial.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTÍN, Mijaíl (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

BAUMGARTEN, A. G. en *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía* Consulta en: http://es.wikipedia.org/wiki/Alexander_Gottlieb_Baumgarten

BERNÁRDEZ, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.

BURKE, Edmund (2005). *De lo sublime y de lo bello*, Madrid, Alianza Editorial.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.

CAMPS, Anna (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica”. En: *Lenguaje*, No 32, Universidad del Valle, p. 7-27.

CAMPS, Anna (compiladora) (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

CAMPS, Anna. *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*, Barcelona, Graó.

CARLINO, P. y SANTANA, (eds.) (1999). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Barcelona: Visor.

CARLINO, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina (material policopiado como material didáctico)

CASSANY, Daniel (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*, México, Sevilla Editores S. A. Colección Ríos de Tinta.

CASSANY, Daniel y otros (2005). *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Graó.

CIAPUSCIO, GUIOMAR ELENA (2005): "La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", Revista Signos, Valparaíso, 38.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000100003&script=sci_arttext

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles89869_archivo_pdf8.pdf Recuperado el 30 de marzo de 2012

GARDNER, H. (2004). *Mentes flexibles*, Barcelona, Paidós (Cap. V y VI, p. 109-171).

GOLEMAN, Daniel (2009). *Inteligencia social*, Bogotá, Planeta (Cap. 1-6, 9, 13, 20).

KANT, Immanuel (2008). *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial.

LITWIN, Edith (1997). *Las Configuraciones Didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, Edith (1997). *Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.

LOUREDA LAMAS, OSCAR (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco Libros.

MARTIN, Alfred von (1996). *Sociología de Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión (1932).

PENNAC, Daniel (1993). *Como una novela*, Bogotá, Editorial Norma.

PÉREZ, Mauricio (2005). "Un marco para pensar Configuraciones Didácticas en el campo del Lenguaje, en la Educación Básica". En: *Investigar la lectura y la escritura en el aula*. Buga: Universidad del Valle.

PÉREZ, Mauricio Y RINCÓN, Gloria (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

PIAGET, Jean (1964 y 1969). *Conceptos: construcción, asimilación, acomodación*.

SCHÜCKING, Levin L. (1996). *El gusto literario*, México, Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión (1931).

VYGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.