

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA MULTIGRADOS

Ida Hernández Duarte

Licenciada en Educación Básica, énfasis en Educación Ambiental y Ciencias Naturales de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Docente de la Institución Educativa Puerto Nuevo.

Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Forma parte del programa Becas para la Excelencia Docente UNAB- Ministerio de Educación.

Correo electrónico: adyhe2011@hotmail.com, ihernandez150@unab.edu.co.

Karina Nathalia Salazar Niño

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander.

Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander

Docente de la Institución Educativa Puerto Nuevo.

Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Forma parte del programa Becas para la Excelencia Docente UNAB- Ministerio de Educación.

Correo electrónico: kianasany_1017@hotmail.com, ksalazar@unab.edu.co.

Juan Francisco Díaz González

Profesor de investigación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Magister en educación

Pertenece al Grupo de Investigación Pedagógica y al grupo SELF

Correo electrónico: juftradigo@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo diseñar, implementar e interpretar secuencias didácticas basadas en los 7 niveles lingüísticos para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos en estudiantes de primaria multigrados de la institución educativa Puerto Nuevo, sedes Principal y Agua Blanca, del departamento Norte de Santander, Colombia. Metodológicamente es un diseño de Investigación Acción con un procedimiento organizado en: a) diagnóstico, b) diseño de una propuesta contentiva de dos secuencias didácticas sobre textos narrativos, c) implementación y d) evaluación. Los resultados del diagnóstico reflejaron bajos índices de comprensión lo cual llevó a iniciar un plan de acción contentivo de dos secuencias didácticas, las cuales fueron altamente significativas, pues, luego del desarrollo de las secuencias se aplicó una prueba final con las mismas pruebas del diagnóstico, cuyos resultados reflejaron que algunos niños mejoraron sus niveles de

comprensión. Una de las conclusiones permite reflexionar que el material propuesto por Jolibert (1997) se constituye en un modelo para la lectura de textos narrativos que coadyuva con el análisis y la comprensión de muchos aspectos textuales y extratextuales. Este permite a los estudiantes de escuelas multigrados tomarle amor la lectura y mejorar sus niveles de comprensión.

Palabras claves: Comprensión lectora, siete niveles lingüísticos, secuencias didácticas, textos narrativos, multigrados.

THE UNDERSTANDING OF NARRATIVE TEXTS IN MULTI-GRADE ELEMENTARY STUDENTS

This study aims to conceive, implement and interpret didactic seqüências based on 7 levels of linguagem to strengthen narrative texts compreensão nos estudantes multissérie instituição de ensino primário Puerto Nuevo, to headquarters principais and department of Agua Blanca Norte Santander, Colômbia. Methodologically, it is a research project with an organized procedure: a) diagnosis, b) a conception of a contentive proposal of semantic sequencing of narrative texts, c) a implementation and d) avaliação. The results of the diagnosis reflecting more taxa of comprehension taxa that led to the initiation of a plan of action containing all the sequestrian deficits, which were highly significant, rather than the success or failure of a final test applied as a diagnostic test. , results refletiram that some crianças melhoraram seus níveis de compreensão. Uma das conclusões podem refletir to Jolibert proposto (1997) material constituted a model for the reading of narrative texts that contributed to an analysis and comprehension of many textual and extra-textual aspects. Isso allows that a multisseriada façam readings of love and melhorem seus níveis de compreensão.

Keywords: Reading comprehension, seven linguistic levels, didactic sequences, narrative texts, multi-grade.

O ENTENDIMENTO DOS TEXTOS NARRATIVOS EM ALUNOS ELEMENTARES DE MÚLTIPLOS

Este estudo tem como objectivo conceber, implementar e interpretar seqüências didáticas com base em 7 níveis de linguagem para fortalecer textos narrativos compreensão nos estudantes multissérie instituição de ensino primário Puerto Nuevo, a sede principais e departamento de Agua Blanca Norte Santander, Colômbia. Metodologicamente é um projeto de pesquisa-ação com um procedimento organizado: a) diagnóstico, b) a concepção de um contentiva proposta duas seqüências de ensino de textos narrativos, c) a implementação e d) avaliação. Os resultados do diagnóstico reflectida taxas mais baixas de compreensão que levou a iniciar um plano de acção contentivo duas seqüências de ensino, que eram altamente significativa, uma vez que, após o desenvolvimento das seqüências de um teste final foi aplicado com o mesmo teste de diagnóstico, cujos resultados refletiram

que algumas crianças melhoraram seus níveis de compreensão. Uma das conclusões podem refletir a Jolibert proposto (1997) material constitui um modelo para a leitura de textos narrativos que contribui para a análise e compreensão de muitos aspectos textuais e extra-textual. Isso permite que alunos multisseriados façam leitura de amor e melhorem seus níveis de compreensão.

Introducción

Los docentes en ejercicio saben que la comprensión de la lectura es una de las capacidades lectoras de mayor complejidad. Pues, tradicionalmente, en la escuela, siempre se ha pensado que los niños son lectores pasivos, que la información se encuentra en el texto y el alumno tiene que extraerla. A esta etapa, de extracción de la información, básicamente de palabras, se piensa que el alumno llega una vez que domina el proceso de decodificación de letras para componer palabras y por ende la comprensión de la lectura se deja para los niveles superiores.

Así, por ejemplo, en los niveles básicos de la escolaridad, los educadores enseñan primero las letras, luego a decodificar sílabas, de allí pasan a las palabras, para finalmente leer oraciones. Además, las oraciones o frases se presentan a los alumnos sin la discusión del significado, pues la comprensión de los textos, pareciera que no es tarea de los grados iniciales. Este enfoque de la enseñanza de la lectura ha prevalecido por muchos años en los maestros de los grados iniciales de la educación colombiana.

Ahora bien, con los avances y aportes de la psicogenética y la psicolingüística, la concepción tradicional de la lectura, mencionada anteriormente, ha presentado cambios teóricos importantes. El más importante de estos cambios según (Goodman, 1996) ha sido demostrar que el significado no está en el texto, está en el escritor cuando escribe y en la mente del lector cuando lee, por tanto, es un proceso totalmente activo de construcción de significados. En torno al cambio de la enseñanza de la lectura de la concepción tradicional a una que implique la participación del estudiante, surgen las ideas de (Jolibert, 1997) quien propone siete niveles lingüísticos para abordar los procesos de enseñanza de la lectura.

Las ideas precedentes son las que han despertado el interés por desarrollar el trabajo de investigación que se presenta. El mismo, tiene como objetivo diseñar, implementar e interpretar secuencias didácticas basadas en los 7 niveles lingüísticos para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos en estudiantes de primaria multigrados de la institución educativa Puerto Nuevo, sedes Principal y Agua Blanca del departamento Norte de Santander, Colombia.

Desde el punto de vista teórico, se sustenta en las aportaciones de la teoría transaccional Sociopsicolingüística de la lectura propuesta por (Goodman, 1996) quien amplía la propuesta de (Rosenblatt, 1996). Asimismo, se sigue las ideas de (Jolibert, 1997) y (Solé, 2001). Metodológicamente, se trata de un estudio de Investigación Acción para el que se ha desarrollado una propuesta precedida de un diagnóstico. Los resultados indican muy bajos niveles de comprensión lectora en los sujetos de estudio por lo cual se diseñó e

implantó dos secuencias didácticas para contribuir con el fortalecimiento de la comprensión de la lectura de los estudiantes.

En esta disertación se destaca primero la comprensión lectora y su proceso de evaluación luego se aborda los siete niveles lingüísticos planteados por Josette Jolibert, posteriormente la descripción del diseño metodológico empleado en el estudio, el cual permite arribar a los resultados, los cuales se presentan de la siguiente manera: primero los resultados del diagnóstico de la sede Agua Blanca, luego los resultados de la sede principal y finalmente los resultados de la propuesta de manera general. Luego, se organizan las conclusiones, recomendaciones, y se plantean futuras líneas de investigación.

La comprensión lectora y su proceso de evaluación

Con respecto a esta temática, como eje fundamental en esta investigación, dado que se hace un diagnóstico de la comprensión de lectura, en principio se precisa el término comprensión. Vocablo que el Diccionario de la (Real Academia Española, 2001) lo define como la facultad, capacidad para entender y penetrar las cosas o conjunto de propiedades que permiten definir un concepto por oposición o extensión. Entonces, se puede decir que la comprensión de la lectura de textos escritos está relacionada con la capacitación para ejercitar determinadas acciones como la explicación, aplicación, ejemplificación, justificación, entre otros aspectos.

Entonces, si es así, como se plantea, el término comprensión debe ser un aspecto manejado operativamente por todos los docentes, en cualquier nivel y modalidad del sistema educativo. En tal sentido, los planteamientos de (Pérez y Roa, 2010) reflejan la necesidad imperante que deben tener los profesores sobre el desarrollo de procesos didácticos que los lleve a caracterizar sus procesos de enseñanza “en el campo del lenguaje conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas” (p.8).

Estos retos, que viven en su cotidianidad los docentes, deben llevarlos a buscar alguna formación como lector, pues, a decir de (Dubois, 1995) y (Braslavsky, 2005), durante el proceso de enseñanza, desde transición, primaria hasta la educación superior, se necesita leer una variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos. La importancia de esto no sólo reside en los contenidos, sino en la cantidad, propósitos y capacidad para comprender los textos. Como dice (Dubois, 2011: p.66) “No es una novedad afirmar que el elemento clave en el proceso educativo es la actuación del docente”.

Por tanto, cuando en la escuela se habla de un alumno que comprende lo que lee, se está afirmando lo que dicen los expertos, como (Smith, 1990) para quien la comprensión lectora involucra la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. Este investigador de la lectura comprensiva afirmó que en el proceso de la lectura intervienen dos fuentes de información: la visual y la no visual.

En este sentido, (Solé, 2001) y (Dubois, 1996) acotan que la lectura constituye un acto dinámico entre el lector y el texto. Mediante el acto de la lectura, el lector busca

satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo a través de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. La competencia para comprender los textos acompaña al ser humano durante toda la vida y significa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano.

Es decir que, para disfrutar mejor de la vida, es necesario tener una buena comprensión de los textos. Y para ello la enseñanza debe permitir, como dice (Kaufman y otros, 2007: p.20), que los “alumnos participen en prácticas de lectura de diferentes tipos de textos de circulación social, con propósitos determinados, tal como se lee fuera del ámbito escolar”.

En este orden de ideas, (Solé, 2001: p.25) afirma que:

“La interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión implica determinar las ideas principales que contiene. Es importante establecer que, aunque un autor pueda confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de los objetivos que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación con los primeros”.

De allí, que se puede decir, entonces, que las prácticas constantes de actividades lectoras se constituyen en entornos que permiten a las personas acceder a información y procesarla para convertirla en conocimiento útil para la vida. Por ello, aprender a leer requiere de nuevas técnicas para la comprensión de textos. Entonces, la misma (Solé, 1987) menciona que aprender a leer quiere decir que el ser humano debe comprender los mensajes impresos. Asimismo, (Perdomo, 2007: p.63) refiere que la comprensión del texto se logra a través de las estrategias de lectura”. Estas revelan la forma en que los lectores se desenvuelven en su interacción con el texto escrito, y cómo llegan a la comprensión de este.

Entonces, cuando se trata de evaluar la comprensión de la lectura, el docente debe revisar la construcción de significado, para lo cual es necesario el uso de los procesos mentales y diferentes estrategias conocidas por los docentes tales como: la predicción, la inferencia, capacidad de preguntar, entre otras. Por ello, para (Solé, 2001) la comprensión es un proceso dinámico entre el lector y el texto. Para ver el avance de ese proceso, (Telleria, 1996) refiere que se debe realizar una evaluación de la comprensión lectora. Para ello hay que conocer primero los procesos implicados en la misma. Al respecto, existe una serie de modelos que explican los procesos de la comprensión lectora, y que coinciden en que la misma es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

Estos niveles, que permiten evaluar la comprensión de los textos, de acuerdo con distintos autores, entre ellos (Pérez Abril, 2003) y (Pérez Zorrilla, 2005), son denominados: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Cada nivel parece mostrar la localización

del lector frente al texto y se analizará, por separado cada uno de ellos, en tanto constituyen las subcategorías de análisis de la comprensión lectora en este estudio.

Teniendo en cuenta los tres niveles de la comprensión lectora, es importante, como dicen (Solé, 1996) y (Martínez, 2001) preguntarse ¿cómo se realizan los procesos de comprensión? La respuesta, para esta autora está relacionada con los procesos de expansión, reducción e integración de la información. Estos indicadores pueden permitir visualizar los ejes constitutivos del texto: quien dice en el texto, qué dice el texto y cuál es el propósito del texto.

En este orden de ideas, esta disertación asume los niveles de evaluación de la comprensión lectora de (Pérez Abril, 2003: p,39) los cuales han utilizado por investigadores y organismos en distintas evaluaciones sobre comprensión lectora. Según este autor, la evaluación de la comprensión lectora “se ha orientado a la exploración, fundamentalmente, de tres modos de lectura, o tipos de lectura” Estos niveles son: la lectura de tipo literal o comprensión localizada del texto, la lectura de tipo inferencial o comprensión global del texto y la lectura crítico-intertextual o lectura global del texto.

Los siete niveles lingüísticos planteados por Josette Jolibert

Leer buscando la comprensión del significado del texto es reconocer las estrategias de la escritura en el texto. Comprender un texto es desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas para comprender el argumento del otro y construir el propio argumento. En la búsqueda de ese lector emerge la propuesta de (Jolibert, 1997) quien plantea siete niveles de lectura que se encajan para formar lectores y escritores y, se presentan en orden secuencial, solo con fines didácticos y de investigación.

Primer nivel: El contexto de situación y el contexto textual. A propósito de la necesaria relación del texto con la situación donde se produce, (Lyons, 1981), (Álvarez, 2012) y (Van Dijk, 2001) mencionan que según el contexto donde se produzca un acto comunicativo, la función y expectativas de dicho acto serán variables. A propósito del contexto, (Halliday, 1982) construye su teoría en una estrecha relación con el contexto social donde se destacan el contexto de cultura y el contexto de situación.

En este mismo ámbito del contexto, (Ortega, 1991: p,207) sostiene que “un texto depende en gran medida del contexto de situación en el que ha sido emitido”, y en consecuencia, el estudio del texto dependerá del conocimiento que posea el lector del contexto. Entonces, fundamentados en los planteamientos precedentes, se puede indicar que el contexto de donde emergen los textos para la comprensión lectora es de tipo narrativo. Aunque, como es de esperarse, no todos los elementos del contexto tienen una influencia directa en la comprensión de la lectura, puesto que siempre se podrían añadir nuevos elementos contextuales en el discurso, lo que hace posible la simbiosis entre texto y contexto para el desarrollo de la comprensión.

Segundo nivel: La situación de producción del texto. Para estudiar la situación de producción se sigue a (Halliday, 1982) quien plantea que, en el proceso de comprensión textual, el intercambio de significados es visto como proceso interactivo, donde el texto es

el instrumento de cambio. Por lo cual considera los factores situacionales como determinantes del texto para la comprensión lectora y los asocia con los términos de campo, tenor y modo. Estos se definirían de la siguiente manera: a) *Campo*. Incluye, el tema como uno de sus elementos. El campo en esta investigación está constituido por el tema que está generando el texto, incluyendo las intenciones o propósitos del escritor de donde el lector extrae sus significados para la comprensión, b) *Tenor*. Es la relación entre los participantes en el acto comunicativo y su tipo de interacción y c) *Modo*. Está constituido por el medio usado como canal de comunicación, la manera en la cual el contenido es comunicado: hablado, escrito, improvisado, preparado, etc., y el género o modo retórico del texto, como narrativo, didáctico, persuasivo.

Tercer nivel: los tipos de textos. En lo relacionado con la tipología de los textos, (Calsamiglia y Tusón, 1999), (Kintsch, 1996), (Palacios y Lerner, 1990) y (Beaugrande y Dressler, 1997) plantean que en el mundo actual existe una gran proliferación de tipos de textos con pretensión de explicar o exponer información o conocimientos en los diferentes campos del saber. Pero, como en ese intento de clasificación existen diversos criterios, en esta investigación, se presenta una de las propuestas de (Kaufman y Rodríguez, 1993) quienes clasifican los textos en: literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios. De igual manera, (Sánchez, 1993), adopta la noción de órdenes del discurso, y señala que los órdenes discursivos están constituidos por las distintas materias de que se componen los textos: narración, exposición, descripción, argumentación e instrucción, entre otras. De estas tipologías se hace énfasis en los textos literarios, dado que es el tipo de texto donde se ubican los textos narrativos utilizados en este estudio.

En este orden de ideas, para (Barrera, 2005) y (Van Dijk, 1992) los textos narrativos se caracterizan porque su contenido emplea material perteneciente al mundo real, su lenguaje es descontextualizado, su esquema cognoscitivo sirve como guía en la producción y comprensión del texto, entre otras. Los textos narrativos tienen en común que los participantes del acto comunicativo se sitúan en una perspectiva exterior a los hechos.

Cuarto nivel: Superestructura del texto. En sus intentos de establecer diferencias entre la macroestructura y la superestructura, (Van Dijk, 1992) propone que una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Lo que ambos niveles tienen en común es que no se definen con relación a secuencias aisladas de un texto, sino para el texto como un todo o para determinados fragmentos. Por lo cual la superestructura determina la ordenación de las partes del texto. Su articulación depende del conocimiento compartido y de una serie de reglas que pertenecen a la capacidad comunicativa del emisor y receptor. En consecuencia, la superestructura es independiente de las reglas gramaticales.

En tal sentido, se describe las superestructuras narrativas dado su peso en esta investigación. *Superestructuras narrativas.* Los textos narrativos según (Van Dijk, 1992) constituyen formas básicas muy relevantes de la comunicación textual. En cuanto a este tipo de texto, cabe destacar que ha sido estudiado desde distintas perspectivas. En tal sentido, el autor acota que a través de los textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana; en segundo lugar, a

los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, entre otros; y en un tercer lugar, aparecen las narraciones que circunscribimos en el ámbito de la literatura, tales como los cuentos, novelas y leyendas, entre otros.

Para este mismo autor, el texto narrativo se caracteriza, entre otras cosas, porque se refiere, sobre todo, a acciones de personas, de modo que las descripciones de circunstancias, objetos u otros eventos quedan claramente supeditadas. Esta característica semántica se une a otra de orden pragmático, la cual indica que, por regla general, un hablante explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes. Esto quiere decir que un texto narrativo debe referir por lo menos un suceso o una acción que despierte el interés del lector.

Quinto nivel: Lingüística textual. Funcionamiento lingüístico a nivel del texto. El uso del funcionamiento lingüístico ocurre en un contexto situacional, incluido en un contexto cultural. Desde la perspectiva mencionada, (Halliday, 1982) integra sus reflexiones dentro de la Semiótica, donde las funciones del lenguaje se constituyen en uno de sus principios fundamentales en el desarrollo de sus investigaciones. Estas funciones se refieren a las distintas maneras en que se usa el lenguaje, tanto intencional como contextualmente, para propósitos de comunicación. De la multiplicidad de funciones, se extraen tres, de acuerdo con (Halliday, 1982), las cuales fueron necesarias en esta investigación.

- a) *Ideacional.* Representa la relación entre el lector y el mundo real que lo rodea, incluyendo el propio ser como parte de él.
- b) *Interpersonal.* El lenguaje es también un modo de actuar, mediante el cual se desarrollan interacciones sociales entre los lectores.
- c) *Textual.* Esta función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre para que el lector pueda comprenderlo.

Sexto nivel: Macroestructuras: funcionamiento lingüístico en el nivel de las oraciones. (Van Dijk, 1988) expone que las macroestructuras semánticas constituyen la reconstrucción teórica de nociones como tema, es decir la idea que subyace a cada frase para crear significados. Para la comprensión de la lectura (Van Dijk, 1988) establece las denominadas macrorreglas textuales, que el mismo autor concibe como las operaciones cognitivas que realiza el lector con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder generar la comprensión. Es de hacer notar que el concepto de macrorreglas ha sido acuñado por (Van Dijk, 1993: p,48) con el objetivo de describir las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida ésta como el contenido semántico que resume el sentido del texto que el lector extrae para sus procesos comprensivos. Las macrorreglas son:

- a) *Supresión u omisión:* dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.
- b) *Selección:* se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior.
- c) *Generalización:* se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común.

d) *Integración o construcción*: se funden en uno solo, dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte del conocimiento del mundo.

Séptimo nivel: Nivel de las palabras y de las microestructuras. En el intento por describir la jerarquización de la información en el discurso para la comprensión de la lectura (Van Dijk, 1992) introduce los conceptos de microestructura, macroestructura y superestructura. La microestructura se encuentra en el nivel superficial de los textos y se refiere a las relaciones de cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto para generar lecturabilidad.

(Calsamiglia y Tusón, 1999), definen la microestructura como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Las microestructuras o palabras que constituyen el texto juega papel importante en la lectura, el modo en que se emplean elementos microestructurales para la construcción del sentido, como los grafemas, uso de mayúsculas y minúsculas, además de marcas de orden tipográfico; las combinaciones y características de grafemas y fonemas; microestructuras sintácticas y marcas nominales, singular, plural, masculino, femenino; marcas verbales, personas y tiempos, voces; microestructuras semánticas, prefijos, sufijos y radicales. Todas estas palabras no son vistas por Jolibert de forma aislada sino en una relación de interdependencia con otros elementos de la organización textual.

Finalmente, entre los aportes de los fundamentos teóricos mencionados que coadyuvan con esta disertación, se plantea que en el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto interviene un proceso que tiene como clave la organización misma de la palabra. Esto es importante, pues la manera en que se organiza el discurso orienta la significación de la lectura, determina los límites de la interpretación, pero también las posibilidades de apertura de sentido. Según Jolibert (1997) la lectura del texto se realiza con la interacción simultánea de siete niveles de la organización semiótica o discursiva del escrito. Los siete niveles de lectura se encajan, cada uno siendo enfocado por aquel que le precede y por aquel que le sucede. Estos niveles están en interacción y que pueden determinar muchas capas de lectura. Por lo cual, las distintas teorías sirven de apoyo tanto para la propuesta como para el análisis que surge a partir de ella.

Metodología

El estudio se sustentó en el enfoque crítico reflexivo, el cual según (Martínez, 1997) busca comprender los factores que impregnan la realidad a estudiar. Este paradigma queda definido bajo el enfoque cualitativo, el cual permite tener mayor aproximación a la realidad que rodea al problema en estudio. Este enfoque lleva al diseño, que para esta indagación se apoyó en la Investigación Acción que permite el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en los 7 niveles lingüísticos para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos en estudiantes de primaria.

El diseño siguió el siguiente proceso: 1.- Observación que consistió en un diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial en los estudiantes a los cuales se les

aplicó una prueba de comprensión lectora y luego se analizaron los resultados. 2.- Planificación. Durante este momento se elaboró un plan de acción, donde se diseñó dos secuencias didácticas sobre la ejecución de textos narrativos. 3.- Implementación. Todo ello aplicado en los estudiantes en la sede principal y la sede Agua Blanca (aulas multigrados) de la institución educativa Puerto Nuevo ubicada en el departamento Norte de Santander, Colombia.

Para la recolección de la información del estudio, se utilizaron instrumentos para dos momentos del proceso investigativo. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos del diagnóstico para lo cual se utilizó *diagnóstico prueba tipo saber* y técnicas e instrumentos para la recolección de los datos de la acción transformadora, la cual fue acompañada con el instrumento *diario pedagógico del profesor*.

Resultados

Los resultados se presentan en dos secciones. En la primera quedan explicitados los resultados obtenidos de la aplicación del diagnóstico a los sujetos muestrales, de cada una de las sedes; Principal y Agua Blanca. En la segunda sección se presenta una síntesis de los resultados conseguidos con la aplicación de la propuesta pedagógica.

Resultados del diagnóstico

Entonces, con relación a los resultados de diagnóstico de la sede *Agua Blanca* se consigue que todos los estudiantes que cursan estudios en los grados primero, segundo y tercero y algunos del grado cuarto, se encuentren en el nivel cero. Este nivel denominado por (Jurado, Bustamante y Pérez Abril, 1998) se refiere a aquellos estudiantes que no responden preguntas relacionadas con el nivel literal. Esto, deja elementos que llevan a pensar sobre posibles deficiencias que están presentando los estudiantes de la institución mencionada con respecto a la comprensión de la lectura. Pues no hacen reconocimiento ni identificación de elementos asociados al tema de la lectura que se les evaluó. Del texto narrativo utilizado para la evaluación, no hicieron reconocimiento de nombres y personajes, así como tampoco hicieron mención a la idea principal ni a las ideas secundarias.

Sin embargo, en el cuarto grado de la sede Agua Blanca, de la institución educativa Puerto Nuevo, un grupo significativo de estudiantes evaluados dio respuestas a las preguntas literales, mientras en lectura inferencial y crítica, ninguno de los estudiantes, obtuvo respuestas coherentes. Pues, aunque algunos fueron capaces de dar respuesta a preguntas relacionadas con personajes, hechos épocas y lugares, ningún estudiante hizo inferencias de las ideas principales, indujo el significado a partir de una idea del texto o hizo alguna reflexión sobre el contenido textual.

Por otra parte, cuando se revisaron los datos obtenidos por los estudiantes de tercer y cuarto grado de la *sede principal* de la institución educativa Puerto Nuevo se observó que un gran número de ellos no respondieron preguntas asociadas al nivel literal por lo cual se ubicaron en el nivel cero propuestos por (Jurado, Bustamante y Pérez Abril, 1998). Un número no significativo de estudiantes en iguales cantidades dio respuestas literales, inferenciales y de lectura crítica. Entonces, en esta institución, existen estudiantes que

pueden asumir posición una crítica frente a los textos y extrapolar los significados a otros materiales bibliográficos, a partir de una lectura dada.

Al revisar el diagnóstico aplicado a los estudiantes se puede decir que, en el *primero, segundo y tercer grado*, estos no alcanzan ninguno de los tres niveles de comprensión lectora analizados. Asimismo, en el *cuarto grado* surge un grupo de alumnos con muy bajos niveles de comprensión, por lo cual se estableció un nivel cero, en donde se ubicaron los sujetos muestrales. Entonces se puede decir que los alumnos no establecieron relación entre sus ideas previas y las lecturas utilizadas.

Estos datos llevan a los planteamientos de (Pérez Zorrilla, 2005) acerca de la complejidad implicada en los procesos de comprensión lectora. Refiere este autor que:

Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión (p,25).

Se trae a colación la idea del autor citado, por cuanto el hecho de que un grupo de niños no alcanzan ningún nivel de comprensión de la lectura, probablemente no significa que estos no tengan nociones sobre los textos que se le presentan para evaluarlos. Más bien se piensa que establecer jerarquías de comprensión dejan por fuera a aquellos estudiantes que leen, pero no dan respuesta a preguntas específicas de un texto; o que leen y al interrogarlos sobre la lectura desarrollada se quedan callados.

Estos resultados llevan a las investigadoras a preguntarse: ¿Existe, en los niños de la zona rural, otra manera de comprender los materiales de lectura? ¿El establecimiento de jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión lectora se puede aplicar por igual en todos los contextos? Estas y otras interrogantes surgen en la medida que se avanza en el análisis, pues los niños que participaron en la investigación se entusiasman con lecturas de textos literarios.

Entonces, en las investigadoras surge la inquietud relacionada con el ámbito rural donde se llevó a cabo el estudio. En este sentido, (Barboza, 2007), (Castedo, 2010) y (Álvarez y Salas, 2006) aluden a que el pedagogo debe tener presente que el contexto donde el estudiante se desenvuelve le va a permitir organizar sus esquemas conceptuales y mejorar sus conocimientos previos. El contexto lo encuadra las autoras en dos acepciones: una, referida al ámbito familiar, escolar y social, y la otra, al contexto textual, conformado por la información disponible en el texto y que determina el significado de cada palabra.

En el mismo orden de ideas y dado los grados de instrucción que se están analizando (los primeros grados de la escolaridad), surge otro aspecto en el presente análisis. Es lo relacionado con el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura. Si los aprendices evaluados no alcanzan los niveles literales de comprensión de la lectura,

las autoras del presente estudio se cuestionan si ello tiene relación con el proceso de enseñanza de la misma, pues se ha observado que en la institución educativa Puerto Nuevo, en las distintas sedes, a los niños se les enseña a leer sin propiciar la construcción del significado y sin respetar el proceso de adquisición de la lectura.

Con respecto al proceso de adquisición de la lectura (Ferreiro, 1997) menciona que el mismo pasa por una serie de fases: primero el niño hace lectura de imágenes, más adelante establece la relación lengua oral – lengua escrita, posteriormente se apropia de la sílaba y, finalmente llega a la alfabetización. Para que este proceso suceda el docente debe plantear lecturas atractivas al niño y planificar situaciones que lo enfrenten al significado de los textos.

Sin embargo, cuando el niño llega al grado primero se le enseña a leer sin tomar en consideración este proceso, por lo cual se piensa que este puede ser un aspecto a tomar en consideración a la hora de formar nuevos lectores. Pues como plantea (Dubois, 2011) el docente necesita saber hacer su práctica pedagógica apelando a todos los recursos que puedan despertar y mantener el interés de los estudiantes. Por lo tanto, el interés de los docentes en cuestión de la enseñanza de la lectura:

“...tiene que dirigirse, en especial, a brindar espacios para la realización de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los niños (...), que les permitan experimentar con alegría lo que leen y lo que escriben, que los induzcan a tomar conciencia de su papel como lectores y escritores, pero que se abran, además, para dar cabida en las aulas al mundo de la literatura” (p, 67).

La cita anterior lleva a otro aspecto del análisis como es la inclusión en las aulas de los primeros grados, de materiales de alto contenido literario como los textos narrativos. Sobre este aspecto, hay que decir que, en las aulas, en gran parte de las escuelas de la institución objeto de análisis, según las investigadoras del presente estudio, tienen escasos textos narrativos, y las lecturas se hacen por la obligación que impera y no como una actividad para generar el gusto por la lectura en el aprendiz. Podría ser este aspecto mencionado, otra causa que lleva a una escasa comprensión lectora en los niños de la institución educativa Puerto Nuevo.

Finalmente, en torno a la discusión de los resultados, se debería reflexionar que, si la comprensión lectora se puede lograr a través de secuencias didácticas de lectura, donde los estudiantes puedan establecer interacción con el texto escrito, y participar en la selección de sus materiales, se podría contribuir con la formación de lectores desde los primeros grados de la escolaridad, particularmente en aulas multigrado.

En un contexto escolar donde la lectura de textos narrativos debería ser considerada un aspecto crucial, se hace necesario buscar situaciones de enseñanza distintas a las usuales para ganar nuevos lectores críticos y analíticos. De tal forma, que, si se considera la comprensión lectora de textos narrativos como un proceso interactivo entre el lector y el texto y como un paso en la alfabetización, entonces se

debería plantear nuevas secuencias didácticas en la búsqueda del lector que aspira la educación colombiana.

Resultados conseguidos con la aplicación de la propuesta pedagógica

Leer sobre cualquier tema puede contribuir con la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. Pero cuando se trata de niños, los textos narrativos, de acuerdo con los planteamientos de (Jolibert, 1997) constituyen materiales que pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora. En este orden de ideas, esta propuesta tuvo como propósito que los estudiantes comprendieran textos narrativos, teniendo como base los siete niveles lingüísticos propuestos por Josette Jolibert. La propuesta se desarrolló a partir del diseño e implementación de dos secuencias didácticas: la primera sobre leyendas, y la segunda sobre guiones para obras de teatro. La misma tuvo como objetivos: a) Desarrollar la habilidad de comprensión lectora de textos narrativos por medio de relatos tradicionales y b) Propiciar la comprensión de la lectura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural, a partir de la elaboración de guiones para una obra de teatro.

Cada una de las secuencias didácticas que se presentan busca diferentes objetivos, en consonancia con una enseñanza integral que capacite al estudiante para llevar a cabo actividades de comprensión lectora de textos narrativos. Para ello, con las secuencias presentadas, se propició el desarrollo de distintos tipos de contenidos y destrezas que conduzcan a este fin. Es de destacar que, por razones didácticas, las secuencias se presentan siguiendo; por una parte, las fases de actividades de prelectura, durante la lectura y post-lectura que en la propuesta se denominan momentos pedagógicos y por otra, siguiendo el enfoque de Jolibert (1997) relacionada con los siete niveles lingüísticos, que en la propuesta se asume como elementos para las actividades didácticas.

A continuación, se presentan las dos secuencias didácticas:

Datos de identificación

Institución educativa: Puerto Nuevo	Sede educativa: Agua blanca y sede principal
Grados: 1 ^o a 4 ^o	Docentes responsables: Ida Hernández y Karina Nathalia Salazar (Investigadoras)
Tiempo de ejecución de la propuesta	diez semanas

II. Secuencia didáctica número 1. Los tesoros mágicos

Objetivo.	Desarrollar la habilidad de comprensión lectora de textos narrativos por medio de relatos tradicionales.
Eje temático	Textos narrativos
Contenidos	Leyenda Mito
Tiempo de ejecución:	cinco semanas

SECUENCIA DIDÁCTICA

**MOMENTOS
PEDAGOGICOS
¡Cuestionémonos!**

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

**(Antes de la
lectura)**

NIVEL I. CONTEXTO

Dialogo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿En qué piensas cuando escuchas la palabra fantástico?
- ¿Qué se te viene a la mente cuando escuchas el término historia?
- ¿Te gustan las historias fantásticas? ¿Por qué?
- ¿Conoces alguna historia fantástica?

Seguidamente se invita a los estudiantes a participar con sus presaberes. De esta manera se realiza el desarrollo de información previa

Invitación a un miembro de la comunidad:

Con anterioridad se invita a una persona que tenga muchos años habitando en la localidad para que les narre a los estudiantes historias fantásticas o reales vividas en la vereda y relatos transmitidos de generación en generación.

Los estudiantes resuelven un laberinto en el que un duende debe llegar a su tesoro.

Luego se les pregunta ¿Sabes qué es un duende?, descríbanlo. Los estudiantes moldearán con plastilina un duende, teniendo en cuenta tamaño, color y características físicas.

Posteriormente cada estudiante expone sus trabajos.

¡Indaguemos!

Por medio de la presentación de un friso didáctico se les narra a los estudiantes una versión de la leyenda El duende.

**(Durante la
lectura)**

Seguidamente se les entrega en un texto impreso una versión de la leyenda El duende. Se realizará lectura guiada del mismo, en la que los estudiantes escuchan y siguen la lectura mentalmente.

Luego, en plenaria se comenta la lectura.

NIVEL II. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Dialogo a partir de preguntas de una lectura guiada sobre una leyenda:

- ¿Quién es el autor del texto?
- ¿A quién va dirigido?
- ¿Qué quiere transmitir o decir el autor con el texto?
- ¿Alguna vez ha escuchado un texto similar? ¿Quién se lo contó?
- ¿Cuál es el tema central?

Cuéntelo.

NIVEL III. TIPO DE TEXTO

Se llevan al aula distintos textos narrativos como cuentos, relatos, mitos, leyendas y otros. Se organizan parejas para que entre ellos seleccionen el cuento que más les gusta. Deben leerlo en parejas, si es posible fuera del aula.

Plenaria para escuchar el comentario del texto seleccionado por parte de cada pareja de estudiantes.

Comentario de la docente sobre los textos seleccionados por los

aprendices a partir de la siguiente interrogante: ¿qué les gustó del texto? ¿Qué no les gustó? ¿De qué trata cada libro?

La conversación puede ser guiada mediante las siguientes preguntas:

¿Qué es un héroe?

¿Qué es un personaje sobrenatural?

¿El texto “El duende” es un mito o una leyenda?

¿Qué elementos fantásticos encuentras en El duende?

NIVEL IV. SUPERESTRUCTURA

Los estudiantes enumerarán los párrafos del texto El duende y reconocerán la forma de escritura de este, el cual está en prosa.

Para reconocer los elementos de este texto narrativo se dialoga por grupos, a cada uno le corresponderá resolver una de las siguientes preguntas para luego socializarlas y dar las respectivas aclaraciones:

- ¿Quiénes participan en la historia?
- ¿A quién se nombra seguido en la leyenda?
- ¿Podemos decir que el personaje principal es el que se nombra repetidas veces en el texto?
- ¿Qué lugares se nombran en el texto?
- ¿En qué tiempo se desarrollaron las acciones de la historia? (pasado, presente o futuro)
- ¿Quién narra la leyenda es uno de los personajes?
- Escriba los personajes principales y secundarios.

Seguidamente, por parejas completan los siguientes cuadros luego de realizar nuevamente la lectura del texto en equipo, respetando el turno.

Acciones de inicio

¿Qué sucedió al inicio de la leyenda?

Acciones del

Problema

¿Qué problema se

le presentó al

personaje principal?

Acciones solución

del problema

¿El personaje principal cómo solucionó

el problema?

Junto con los estudiantes se construirá un mapa conceptual sobre la silueta textual de la leyenda El duende.

NIVEL V. LINGÜÍSTICA TEXTUAL

En el dialogo guiado a partir de preguntas los niños de primero expresarán sus respuestas de manera oral y los niños de segundo y tercero de forma escrita:

- ¿Qué palabras utiliza el autor para referirse a la mamá?
- ¿Según sus presaberes qué otro nombre recibe el sacerdote, la servidumbre, la habitación, el salón, el peón, el esposo y el duende?

Se escribe un mito en una lámina de papel bond o en una diapositiva de PowerPoint para proyectar. Se proyecta el mito y el docente lo lee a los estudiantes. Se discute el significado de las palabras desconocidas.

Luego se establece una conversación a partir de las siguientes preguntas:

¿De qué trata el mito?

¿Tiene algún parecido con la vida de cada estudiante?

Se organizan parejas y entre ellos leen nuevamente el mito y escriben lo que mas les gustó.

NIVEL VI. LINGÜÍSTICA ORACIONAL

Lectura de una leyenda por parte de la docente a los niños. La leyenda debe estar escrita en una lámina de papel bond o en una diapositiva de PowerPoint para proyectar.

Luego se tapa una parte de la leyenda que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto, los alumnos la leen. Se les pregunta: ¿Pueden comprender la leyenda al suprimir o quitar una parte?

En grupos deben leer la leyenda y escribir el tema central o ideas principales, personajes y lugares

NIVEL VII. PALABRAS Y MICROESTRUCTURA

Se presentan varios mitos y leyendas a los aprendices.

Formar grupos de trabajo para que los estudiantes seleccionen por grupo un mito y una leyenda. Le leen y deben ir escribiendo en el cuaderno:

5 palabras en mayúsculas.

Escribir dos oraciones

Escribir 5 palabras que consideren estén en plural o sea muchos o varios.

Escribir 5 palabras que consideren estén en singular o sea uno.

Escribir 5 palabras relacionadas con masculino.

Escribir 5 palabras relacionadas con femenino.

Plenaria para compartir el trabajo en grupos.

Reconocimiento de la leyenda a través de imágenes. Se les presenta en el tablero diferentes imágenes relacionadas con tipos de textos y los estudiantes elegirán las correspondientes a la leyenda.

¡Creamos!

(Después de la

- lectura)** Representar o dramatizar la leyenda “El duende”
 Actividad para casa: Averiguar una leyenda diferente a la del duende y escribirla en el cuaderno. En la próxima clase cada estudiante narrará su leyenda.
 Actividad Individual:
 Los estudiantes cambiarán el final de la leyenda “El duende” según su creatividad. Los niños de primero lo harán de manera verbal y los demás de manera escrita.

Secuencia didáctica número 2. La Gracia de actuar.

Objetivo.	Propiciar la comprensión de la lectura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural, por medio de la elaboración de un guión para obra de teatro a partir de la adaptación de un texto narrativo (cuento).
Eje temático	El teatro
Contenidos	Lectura e interpretación de un cuento. Caracterización de los guiones de teatro como textos narrativos. Elaboración de un guión para obra de teatro. Sonidos de animales. Dramatización.
Tiempo de ejecución:	Tres semanas

SITUACIONES DIDÁCTICAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

MOMENTOS PEDAGOGICOS

¡Cuestionémonos!

**(Antes de la
 lectura)**

¡Indaguemos!

**(Durante la
 lectura)**

NIVEL I. CONTEXTO

Los estudiantes llevan sus bicicletas, juegan con ellas y realizan carreras.

Cada estudiante piensa en un animal y ellos le construye una bicicleta al mismo con plastilina u otros materiales.

NIVEL II. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Lectura del cuento Rosaura en Bicicleta por parte del docente.

Presentación del autor del cuento y la ilustradora.

Daniel Barbot

Nació en Francia. Sus estudios los realizó en su ciudad natal donde egresó como obrero especializado. Vivió durante varios años en Caracas y trabajó primero como mesonero y luego ocupó el puesto de *maître d’hotel* de un restaurante francés de la ciudad. Está casado con la ilustradora venezolana Aracelis Ocante y actualmente vive en Francia con su familia. Tiene dos hijos. Su hija mayor, Clarisse, es la protagonista de su primer libro para niños, *Un diente se mueve*, publicado por Ediciones Ekaré.

Morella Fuenmayor

Nació y creció en Caracas, Venezuela. Después de completar sus estudios de diseño gráfico, comenzó a ilustrar libros para niños. Su trabajo ha sido expuesto en la Feria Internacional de Boloña, en Bratislava y en Japón, donde ganó una mención de honor. Morella ha ilustrado para Ekaré: *La pájara pinta*, *Rosaura en bicicleta*, *Miguel Vicente pata caliente*, *La cama de mamá* y *El conde Olinos*.

Dialogo sobre los personajes principales del cuento de acuerdo con sus propias vivencias a partir de las siguientes preguntas, luego las escribirán en sus cuadernos:

¿A quién de las personas que conocen les recuerda la señora Amelia?

¿Por qué?

¿Quién es Rosaura? ¿Qué le regalaron a Rosaura? ¿Gracias a que personaje fue posible que Rosaura obtuviera dicho regalo?

¿Qué crees que pensó Rosaura cuando vio su regalo?

¿Por qué crees que el hombre raro aceptó construir la bicicleta para una gallina?

¿Creen que fue un reto para el señor haber construido la bicicleta para Rosaura?

¿Es posible crear una obra de teatro a partir del texto narrativo *Rosaura en bicicleta*?

¿Qué piensan que implica el teatro y actuar?

¿Han actuado o participado en alguna obra de teatro? Describa su experiencia.

¿Cuál crees que es la importancia del teatro para la vida de las personas?

NIVEL III. TIPO DE TEXTO

El grupo de estudiantes se organiza para empezar a crear un guión de teatro, a partir del texto *Rosaura en Bicicleta*, representando el cumpleaños de la gallinita. Los niños incluyen los nombres y diálogos de cada personaje, así como la descripción del lugar o escenario donde se desarrolla el evento y asimismo crean un título para el guión. Todos los estudiantes deben participar, por lo que es necesario incluir más personajes que cada uno asumirá según su rol y vestuario.

Los estudiantes de acuerdo a sus presaberes crearán el guión respectivo con la intención de realizar el proceso de construcción partiendo de la silueta textual.

NIVEL IV. SUPERESTRUCTURA

Se les entrega a los estudiantes un guión de teatro titulado *El regalo de Dios* con el fin de identificar los elementos del mismo, utilizando diferentes colores (título, personajes, acotaciones, actos, escenas, diálogos y autor).

Los estudiantes construyen la silueta textual del guión de teatro junto con la docente, quien les mostrará ejemplos de otros textos como el cuento, la carta y la receta.

Conformar equipos de trabajo para organizar la superestructura (título, personajes, acotaciones, actos, escenas, diálogos y autor) a partir de un modelo dado.

Cada grupo elabora la superestructura en papel bond.

Plenaria para presentar la superestructura de cada equipo.

NIVEL V. LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Leer en parejas el texto Rosaura en bicicleta. Cada estudiante escribirá sus experiencias con animales domésticos.

Leer las experiencias con animales domésticos de manera espontánea a la clase.

Conversar en plenaria sobre el cuento Rosaura en bicicleta.

Formar parejas. Cada pareja prepara ejercicios de pantomima que estén inspirados en animales del cuento Rosaura en bicicleta. Cada pareja presenta la pantomima a la clase.

NIVEL VI. LINGÜÍSTICA ORACIONAL

Formar grupos de trabajo.

Cada grupo selecciona un fragmento de la obra Rosaura en Bicicleta. Con los fragmentos hacen ejercicios de actuación improvisados, es decir de manera espontánea, sin preparar nada. Luego, escriben en el cuaderno el diálogo que construyeron.

Hacer que cada grupo explícitamente trabaje con la voz, el trabajo corporal, la interacción improvisada e incluso el desarrollo de confianza.

Trabajo en parejas para que cada una de ellas escriba una versión del cuento Rosaura en Bicicleta distinta pero con los mismos personajes. Exposición de la versión del cuento de cada pareja.

NIVEL VII. PALABRAS Y MICROESTRUCTURA

Todos los estudiantes construirán el guión del cumpleaños de Rosaura. Lo escriben en el cuaderno. Con el guión de la obra de teatro cada equipo discute los materiales necesarios para el montaje de la obra.

Trabajo con todos los estudiantes. Con el guión de la obra de teatro, prepararán su obra de manera espontánea, ponen en juego su creatividad, sin mucha intervención del docente.

Ensayo de la obra.

Concluye la sesión con teatralidad. En esta parte los estudiantes presentan la obra de teatro montada previamente.

**¡Creamos!
(Después de la
lectura)**

Entonces, luego de aplicadas las secuencias didácticas enmarcadas en las ideas de (Díaz Barriga y Hernández, 2004); (Díaz Barriga, 2013), (Brousseau, 1986) y (Tobón, Pimienta, y García, 2010), tanto en la *sede principal* como en la *sede Agua Blanca* se puede extraer algunas reflexiones donde se analiza cada uno de los siete niveles lingüísticos

propuestos por Jolibert (1997). En principio, se menciona la importancia de los fondos de conocimiento de las comunidades. Pues la participación de un narrador de historias en el aula, tal como ocurrió, puede contribuir con el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes. En este sentido, llevar el mundo social y personal de un narrador de historias al aula de clase puede permitir que, de un texto narrativo, emerjan ciertas marcas que dan a conocer su contexto.

En el desarrollo de las actividades se puede apreciar el *nivel contextual* en la narración de las historias donde se evidencian las costumbres y hábitos de la comunidad. Esto es fundamental en la formación del lector pues a propósito de las ideas sobre la necesaria relación del texto con la situación donde se produce, (Álvarez, 2012) menciona que según el contexto donde se produzca un acto comunicativo, la función y expectativas de dicho acto serán variables.

En otro orden de ideas, en cuanto al nivel de *situación de comunicación del texto*, en el marco de las actividades planteadas, se puede decir que los estudiantes, establecieron relación del texto con su situación de vida. De ahí que, el modelo de situación de comunicación asume en esta actividad los postulados de (Halliday, 1982), pues los niños discutieron el tema de la leyenda, sus ideas secundarias, personajes, autor de la obra, donde se observó una buena relación entre ellos. Asimismo, como algunos niños comentaron la intención del autor, dio lugar para reflexionar como investigadora sobre la necesidad de discutir en el aula el o los autores de los materiales bibliográficos que se trabajen. Este aspecto es casi obviado en las aulas de clase donde se labora. En lo personal, no se había hecho esta actividad durante los años de servicio y hoy día se piensa en lo importante que es hacer saber a los niños el autor de una obra para soportar la misma en la situación de comunicación.

Ahora bien, en cuanto a los *tipos de textos*, se desarrolló una conversación que generó en los estudiantes diversos comentarios. Esto es importante, pues se pasó, como dice (Van Dijk, 1993), del estudio de la lengua en uso, es decir del dictado de la clase con enunciados aislados y cerrados, al análisis de un texto en el que los enunciados sucesivos se articulan en un todo con una significación global que condiciona su estructura. Con el surgimiento de la Lingüística Textual se traslada la mirada al estudio de la lengua en uso de acuerdo con la situación e intención. Dentro de esta nueva corriente, se propone que la facultad del lenguaje no se ejerce, no se copia, no se dicta, sino se construye en un contexto específico.

Por otra parte, el trabajo en parejas que se llevó a cabo, contribuye notablemente al proceso de socialización, el cual, además se convierte en un espacio para la toma de posición frente a un hecho, que en este caso está relacionado con la *superestructura* de la leyenda. Mediante esta actividad, los estudiantes ordenaron las acciones de la leyenda, es decir, su superestructura. Al respecto, (Van Dijk, 1992) propone que una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Por lo cual la superestructura determina la ordenación de las partes del texto. La actividad, permitió a los estudiantes establecer relación entre el conocimiento previo de ellos y el conocimiento que genera la leyenda analizada.

Otra actividad desarrollada fue un video-foro el cual permitió a la investigadora la discusión del *funcionamiento lingüístico a nivel del texto o lingüística textual*. Asimismo, permitió entender la importancia de actividades didácticas diferentes, donde se use la tecnología, lo cual genera mayor participación de los estudiantes, quienes usan el lenguaje contexto a partir de una situación dada. Desde esta perspectiva (Halliday, 1982) se refiere a las distintas maneras en que se usa el lenguaje, tanto intencional como contextualmente, con funciones específicas. Así aparece la función ideacional donde los niños establecen relación entre ellos como lectores y la vida. La función interpersonal emerge, dado que los estudiantes desarrollan interacciones sociales durante el acto lector. Y la función textual lleva a relaciones de cohesión entre las partes de la leyenda y su adecuación al aula para que el lector pueda comprenderla.

Otro aspecto analizado está referido a la *lingüística oracional o las Macroestructuras*. Para ello, se efectuó una actividad donde los estudiantes reconocieron el tema y la idea principal de la leyenda. Esto constituye, según (Van Dijk, 1988) la reconstrucción del tema de la obra, es decir de la idea que subyace a cada frase para crear significados. Esto permitió observar la importancia de la construcción de significados, pues el significado de un texto no se compone de la simple suma de los significados de las oraciones que lo forman, sino que estas se organizan siguiendo unos patrones y reglas determinadas que se expresan mediante las macroestructuras semánticas.

Finalmente, se presenta la *microestructura del texto*, que a decir de (Van Dijk, 1992) se encuentra en el nivel superficial de los textos y se refiere a las relaciones de cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto para generar lecturabilidad. Así, se puede observar en las actividades sobre la diferencia entre mito y leyenda, como los niños a partir de lo plasmado en la superficie textual, pudieron extraer diferencias significativas entre mito y leyenda, incluso llegaron a establecer diferencias con otros tipos de textos.

Una vez concluido la implementación de las secuencias didácticas se procedió a la evaluación de la propuesta. Para se aplicó a los estudiantes dos instrumentos: una prueba para evaluar la comprensión lectora y una entrevista para revisar el grado de satisfacción de las actividades. Entonces, al examinar los resultados de la prueba final se puede conseguir que en primer grado algunos niños superaron el nivel cero, los de segundo, tercero y cuarto pasaron a niveles superiores, incluso una estudiante de segundo grado pasó del nivel cero al nivel literal. Estos resultados dicen lo importante que resultó las secuencias didácticas, pues durante el desarrollo de las mismas se pudo observar como los estudiantes fueron comprendiendo los textos que se analizaban.

La comprensión se fue dando a partir de tomar en cuenta las experiencias lectoras de los estudiantes, sus presaberes, sus motivaciones y sus ideas sobre la lectura. En las secuencias didácticas, los niños demostraron buenos niveles lectores, lo cual deja una satisfacción personal en las investigadoras, quienes ven como los niños pasaron de ser poco participativos a ser lectores de textos de una manera más espontánea y menos obligada.

Conclusiones

En este estudio, sin pretender ser exhaustivos en cada uno de los puntos analizados, se ha tratado de sintetizar los aspectos básicos que implicaron el diseño, la implementación y la sistematización de secuencias didácticas basadas en los 7 niveles lingüísticos para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos en estudiantes de primaria multigrados de la institución educativa Puerto Nuevo, sedes Principal y Agua Blanca, del departamento Norte de Santander. El análisis de la información encontrada, a través de la investigación, permitió llegar a conclusiones que son, en todo caso, aplicables al escenario donde ésta fue desarrollada. Para ello, las investigadoras se adentraron en un discurso real, sacado de las experiencias de las aulas donde se desarrolló la investigación.

Los niños participantes en la investigación provienen de una zona eminentemente rural y cursan estudios en aulas multigrados. De tal manera, que las dificultades de comprensión que presentan están relacionadas con el escaso hábito lector, con la inexistencia de libros narrativos en la aulas y en el hogar, o porque no saben leer o también por la manera como lo enseñaron a leer. Generalmente, llegan al aula y viven el proceso de educación sistemática, donde se asimilan los contenidos, pero la mayoría de ellos tienen deficiencias que implica la no comprensión del contenido de un texto, tal como ocurrió con los niños participantes en la investigación.

La elaboración de cada una de las secuencias didácticas llevó tiempo y dedicación. Para ello, las investigadoras leyeron diversos materiales y consultaron expertos. Esto es importante por cuanto el diseño se orientó básicamente a comprender la realidad educativa donde las investigadoras llevaron a la práctica el plan. Ello, permitió dos secuencias didácticas organizadas en tres momentos pedagógicos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Aquí es de destacar el trabajo en equipo de las investigadoras quienes fueron diseñando cada actividad y discutiendo su implementación.

La incorporación al hecho pedagógico de estrategias relacionadas con una planificación a partir de secuencias didácticas apoyadas en los 7 niveles lingüísticos propuestos por Jolibert (1997), permitió en los estudiantes un proceso de aprendizaje significativo relacionado con la comprensión de los textos narrativos. Así, en cada nivel propuesto por Jolibert, se desarrollaron actividades grupales, en parejas u otro tipo de situación que llevó a los niños a participar de manera espontánea y libre.

La organización del espacio pedagógico como acción importante para hacer de la escuela rural un ámbito que enamore al niño hacia la lectura, constituyó un aporte significativo. Pues, durante la ejecución de las secuencias didácticas, se reorganizó el aula, se pasó de un lugar donde los niños siempre estaban sentados unos detrás de otros, a un espacio donde el trabajo en grupos, en parejas o en plenaria se constituyó en aspectos de la organización diaria. Esto dio paso a una mayor participación lo cual permitió ver que estudiantes callados casi siempre, pasaron a ser más participativos y espontáneos en el aula.

Igualmente, se piensa que la falta de ejecución por parte del docente, de acciones didácticas cónsonas con los niños rurales, representa una de las principales causas de la problemática planteada, donde se destaca, carencia de una planificación acorde al contexto rural. El rol del docente en la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de aulas multigrado, no necesariamente debe ser un transmisor de

conocimientos, sino un mediador entre sus estudiantes, las actividades y el conocimiento de manera que pueda formar alumnos con altos niveles de comprensión lectora.

La lectura de textos narrativos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales tales como las estructuras del texto, la superestructura, los tipos de palabras y la coherencia. Es decir, se pone en funcionamiento los siete niveles lingüísticos planteados por Jolibert lo cual permite a los estudiantes de escuelas multigrados tomarle amor a la lectura y mejorar sus niveles de comprensión.

Finalmente, se recomienda generar ideas para incorporar a los padres y madres de familia a las actividades escolares, pues esto es fundamental para elevar el nivel de comprensión lectora en los niños rurales. Se podría pensar en talleres vivenciales donde los padres y madres participen para entender los planteamientos escolares. De igual manera, en el marco del desempeño docente, debe apuntarse a su formación como enseñante de lectura ya que este objeto de conocimiento está presente en todas las asignaturas del plan de estudios.

Referencias

Academia, Real Española. (2001) *Diccionario de la Real Academia Española*. Versión en línea. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

Álvarez A. (2012). *Poética del habla cotidiana*. Estudios de Lingüística del Español. Volúmen 32. Recuperado de: http://elies.rediris.es/elies32/Poetica_del_habla_cotidiana.pdf

Álvarez, A, y Salas, C. (2006). Lectura y discurso: hacia una comprensión de las dificultades. En Peña y Serrano (Comp.) *La lectura y la Escritura*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Barboza, F. (2007). *Los conocimientos previos en la comprensión de la lectura*. Legenda. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Postgrado de Lectura y Escritura. Mérida, Venezuela. Recuperado de: www.erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/551/549

Barrera, L. (2005). La ficción como discurso histórico indirecto: Tres novelas de Eduardo Liendo. *Revista de Literatura Hispanoamericana*. Nº 50 enero - junio, 2005. Recuperado de: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rlh/article/viewFile/3146/3030>

Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bixio, C. (2004). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo enseñanza-aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a Entender lo que se Lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2): 33-115. Traducción de Julia Centeno, Begoña Melendo y Jesús Murillo. Recuperado de: <http://es.groups.yahoo.com/group/teoria-edumat/>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel
- Castedo, M. (directora). (2010). *Lectura y escritura en la educación rural*. Proyecto de extensión. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.50/px.50.pd>
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. Recuperado de: www.setse.org.mx/ReformaEducativa/.../Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.p..
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dubois, M. E. (1996). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida* (2), 5-11. Buenos Aires
- Dubois, M. E. (2011). La lectura en la formación y Actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, Vol. 15 nro. 12, enero-junio. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En *Textos en contexto2*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Halliday, M (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: DOLMEN ESTUDIO.
- Jurado, F., Bustamante, G., y Pérez Abril, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

- Kaufman, A., y otros (2007). *Leer y escribir en el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kintsch, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración*. Textos en Contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homosapiens
- Martínez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas.
- Ortega, A. (1991) ¿Es posible una ciencia del texto? *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. N° 22-23, págs. 207-215. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://webpages.ull.es/users/rceing/>
- Palacios A., y Lerner, D. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapelusz
- Perdomo, B. (2007). *Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela*. Recuperado de: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08_art06.pdf.
- Pérez Abril, M., y Roa C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010.
- Pérez, Abril M. (2003). *Leer y escribir en La escuela: algunos escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión*. Bogota: ICFES. Recuperado de: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario pp. 121-138. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en contextos. Buenos Aires: IRA.
- Smith, Frank. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÓ.

- Solé, I (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Solé, I (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf>
- Telleria, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Litorama
- Tobón, S, Pimienta, J y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 2001, pp. 69-81. Recuperado de: <http://www.discursos.org/Art/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>
- Van Dijk (1993) *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI
- Van Dijk (1992). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.