

Implementación de una secuencia didáctica basada en los principios del storytelling y el aprendizaje significativo para movilizar aprendizajes alrededor de la comprensión de lectura de estudiantes del Colegio Freinet

Daniel Felipe Moreno Murcia

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación**

Asesora

Ana Lucía Paz, Ph.D.

Universidad Icesi

Facultad de las Ciencias de la Educación Maestría en Educación

Santiago de Cali 2021

Dedicatoria

A mí.

Contenido

Introducción.....	6
Descripción del contexto de la institución educativa Colegio Freinet	10
Caracterización del grupo de estudiantes.....	15
Problema de investigación.....	16
Pregunta problema	18
Objetivos	19
Objetivos específicos:	19
Justificación.....	20
Aprendizaje significativo	23
Marco teórico.....	23
Organizadores.....	29
Storytelling.....	29
Aprendizaje a través del storytelling.....	32
Estrategias de lectura.....	36
DISEÑO METODOLÓGICO	37
Instrumentos de recolección de datos.....	39
MODELO DE ORGANIZADOR BASADO EN STORYTELLING	40
Introducción a la secuencia didáctica – Criterio de selección de la obra	48

Categorías de análisis.....	52
Descripción de la secuencia didáctica.....	52
Descripción de la unidad:.....	52
Descripción de la unidad:.....	56
ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
Estrategias de lectura.....	63
Sustantividad	67
Establecimiento de relaciones	70
Lectura en contexto	79
CONCLUSIONES.....	82
El aprendizaje significativo.....	83
Comprensión de lectura.....	84
Storytelling como organizador.....	86
Mi práctica docente	87
Anexos.....	91
Referencias bibliográficas	93

TABLA DE IMÁGENES

IMAGEN 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS NOTAS GENERALES DE GRADO SEXTO EN EL AÑO LECTIVO 2020- 2021, SEGÚN EL NIVEL DE DESEMPEÑO ALCANZADO EN EL AÑO.....	20
IMAGEN 2. NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO EN EL AÑO 2020- 2021, SEGÚN SUS RESULTADOS EN LA COMPETENCIA SEMÁNTICA	21
IMAGEN 3. ENCUESTA DE HÁBITOS DE LECTURA.....	39
IMAGEN 4. ESQUEMA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.	51
IMAGEN 5. CONSIGNA DE LA ACTIVIDAD EVALUATIVA EL DIBUJO SUSTENTADO.	60
IMAGEN 6. PRIMERA PARTE DE LA ACTIVIDAD EL PLAN TEXTUAL.....	62
IMAGEN 7. REFLEXIÓN Y NARRACIÓN. SEGUNDA PARTE DE LA CONSIGNA DE LA ACTIVIDAD EVALUATIVA EL PLAN TEXTUAL.	62
IMAGEN 8. PLANIFICADOR DE UNA ESTUDIANTE DE 7°	64
IMAGEN 9. PLANIFICADOR DE UNA ESTUDIANTE DE 7°	65
IMAGEN 10. PLANIFICADOR DE UN ESTUDIANTE DE 7°	66
IMAGEN 11. PLANIFICADOR DE UN ESTUDIANTE DE 7°	66
IMAGEN 12, . PRIMERAS IDEAS EXPUESTAS EN EL VIDEO. FOTOGRAMAS TOMADOS DE: LA HISTORIA DE NELSON MANDELA (VIDEO CON TEXTO, VOZ Y ANIMACIONES) CANAL DE YOUTUBE: EL TIMBRE DEL RECREO.....	68
IMAGEN 13. APUNTES DE LAS PRIMERAS IDEAS DEL VIDEO	68
IMAGEN 14. DIBUJO SUSTENTADO DE ESTUDIANTES DE GRADO 7°.	72
IMAGEN 15. DIBUJO DE ESTUDIANTES DE 7°.....	74
IMAGEN 16. DIBUJO DE UN ESTUDIANTE DE GRADO SÉPTIMO.	75
IMAGEN 17. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y VALORACIÓN DE SU PRESENCIA EN LA LITERATURA	76
IMAGEN 18. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES DE ALTO VALOR.....	77
IMAGEN 19. LAS RESPUESTAS REFLEJAN UN ALTO NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA, PERO POCO NIVEL EXPLICATIVO	78
IMAGEN 20. REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PROCESO DE LEER CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS.	79
IMAGEN 21. REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PROCESO DE LEER CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS, EN RELACIÓN CON EL PROCESO ACADÉMICO.	80
IMAGEN 22. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD EL DIBUJO SUSTENTADO.	91
IMAGEN 23. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD EL PLAN TEXTUAL.....	92

CONTENIDO DE TABLAS

Tabla 1. . ENLACES ENTRE EL APRENDIZAJE Y EL STORYTELLING (MCDRURY)	33
Tabla 2. COMPARACIÓN DE LA IDEA DE LOS ESTUDIANTES CON LA IDEA ORIGINAL, EN PALABRAS DE ELLOS	69

Introducción

El día de mi primera entrevista para ser profesor de colegio me sorprendí al ver que nos atendieron a todos los aspirantes al mismo tiempo, en la misma sala, en una reunión grupal. Una de las últimas preguntas fue: “Si tuvieras un salón muy desorganizado y los estudiantes no quisieran escucharte, ¿qué harías?”. Cada aspirante daba su respuesta y luego lo hacía el siguiente, dando como resultado la sensación de que los últimos solo estaban repitiendo lo dicho por los primeros. Cuando llegó mi turno, sin pensarlo mucho, contesté: “Empezaría a contar una historia muy interesante, pero que no tuviera nada que ver con la clase”. La psicóloga me preguntó: “¿Y para qué contar algo que no tiene nada que ver?”, haciendo un gesto de extrañeza. “Para que crean que los estoy rescatando de esa clase aburrida”, contesté. “Y luego, con un giro de tuerca, volver a engancharlos a la clase”. Los demás aspirantes se miraron entre sí, y la psicóloga asintió con un gesto que no entendí. En ese momento me sentí algo inseguro por mi respuesta tan espontánea y estaba seguro de que nunca me llamarían para trabajar en ese colegio. Con esa sensación de derrota me fui a casa, pero en el fondo guardaba un poco de esperanza.

Y en efecto, como lo predije, nunca me llamaron. Sin embargo, aquella respuesta que ofrecí en ese momento, inexperto y nervioso como estaba, marcó un camino por el cual quise trabajar desde que inicié mi práctica: persuadir con las historias. Desde ese momento y hasta la actualidad, suelo iniciar mis explicaciones con alguna historia que termine siendo amena y pueda mejorar la disposición de mi público. Pero pronto surgió el interés por hacer del storytelling una práctica cada vez menos espontánea y más formal con el fin de mejorar o ganar en profundidad con respecto a la generación de aprendizajes en el aula. En mi experiencia docente ha habido un camino de

aprendizajes que han hecho madurar la idea de que las historias son solamente para ‘enganchar’ al público. La experiencia del storytelling en el aula debe ir más allá de la captación de la atención del público y debería poder generar todo un ambiente de aprendizaje.

Si vemos el storytelling como una herramienta generadora de aprendizajes, resulta de gran conveniencia establecer relaciones de sentido con el aprendizaje significativo, puesto que en ambos paradigmas se modela la construcción de significados a través de interacciones. David Ausubel plantea el aprendizaje significativo como una forma de construcción de significados, y dentro de esta concepción sugiere, entre muchos otros elementos, el uso de los llamados *organizadores*, definidos, a grandes rasgos, como material previo a la delegación de un material de aprendizaje. Según las investigaciones del autor, de las que se hablará con mayor detalle en capítulos posteriores, estos pasajes pueden mejorar el resultado de aprendizaje acerca de un material subsiguiente.

Ausubel recibió críticas a su idea de los organizadores porque, se decía, no explicaba concretamente qué era y cómo desarrollar uno. Sin embargo, la revisión de la literatura del autor sugiere que hay indicios suficientes acerca de cómo construir un organizador. Además, diversas investigaciones han arrojado que los resultados de aprendizaje de los estudiantes pueden mejorar significativamente con la introducción de organizadores dentro de las tareas de aprendizaje, de ahí que el concepto *organizador* sea fundamental para este trabajo, puesto que tiene el rol de buscar cumplir a cabalidad con lo que Ausubel propone llevar a cabo antes de una tarea de aprendizaje significativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación pretende establecer un puente entre el storytelling y los organizadores, de tal manera que haya un suelo en donde aterrizar la

construcción de estos últimos, debido a su ya mencionada relevancia, y que dicha construcción pueda darse bajo un modelo que permita aprovechar al máximo el potencial de generación de aprendizajes que está tras la narración de historias. Un organizador basado en el storytelling servirá para introducir la tarea de aprendizaje a los estudiantes en la presente secuencia didáctica que se implementó en el Colegio Freinet; por ende, la introducción del organizador será un punto de partida adecuado, a la luz de los planteamientos de Ausubel, para aumentar las probabilidades de generación de aprendizajes. También servirá para que se haga explícita la relevancia de los aprendizajes que se busca generar, cumpliendo así con parte de las variables que el aprendizaje significativo requiere, según Ausubel.

En términos generales, con esta secuencia didáctica se busca que los estudiantes profundicen su visión acerca de una obra literaria a través del establecimiento de relaciones entre la obra, su contexto histórico de producción y su autor, haciendo uso de diversas estrategias didácticas que se detallarán más adelante. Las estrategias, sumadas al análisis del contexto de producción de la obra, podrían coadyuvar a que los estudiantes puedan ampliar el estrecho sendero que ofrece leer *por la anécdota*¹. Como producto final, los estudiantes contarán una historia, de nuevo con el storytelling haciendo presencia, basándose en la lectura de la novela y los aprendizajes relacionados con ella. Para lograrlo, se diseñará una secuencia didáctica en la que el storytelling, como se dijo, está

¹ Le llamo leer por la anécdota al acto de leer y valorar una obra literaria basándose únicamente en el argumento de la misma. Si tenemos en cuenta planteamientos que nos muestran la complejidad que implica leer de manera profunda, veremos que la lectura conlleva aprendizajes o tareas que van más allá del: “¿Qué sucedió o de qué se trata la obra?”. Como se indica en el capítulo dedicado al problema, la intención de esta investigación es incluir el contexto de producción de la obra dentro del ejercicio de análisis y comprensión de la misma, para que los estudiantes amplíen un poco más su visión sobre la lectura en general, y que ello les permita pensar más allá de la anécdota del libro.

presente de dos maneras: 1) como un organizador, en los términos de Ausubel, producido por el docente bajo un modelo de generación de aprendizajes; 2) como un el producto final de una secuencia didáctica que solicita una narración a los estudiantes.

En consecuencia, el presente trabajo explicará en detalle el problema observado en la institución educativa, relacionado con una baja motivación por la lectura, sobre todo la lectura que se delega a través de la institución y que tiene la característica de ser evaluada. Posteriormente, se presentarán los objetivos a lograr y la pertinencia del trabajo en función de la necesidad encontrada en el aula. Luego, a través del marco teórico, se hará un recorrido por el concepto de *aprendizaje significativo* según lo planteó Ausubel a lo largo de dos décadas. Seguidamente, se dará claridad acerca del concepto de *organizador* y se hará un acercamiento conceptual al storytelling, con un enfoque en uso de tecnologías². Se incluirá una descripción del diseño metodológico. Antes de finalizar con las conclusiones, se dedicará un capítulo a la descripción de la secuencia didáctica y otro al análisis de resultados, capítulo en el que se incluye el MOBS (Modelo de Organizador Basado en Storytelling), modelo de generación de organizadores basados en storytelling.

La secuencia didáctica tiene un total de siete sesiones, que se dividen en dos momentos con un objetivo diferente para cada uno. En la primera parte, se trabajará en el hábito y la autorregulación de la lectura. En la segunda parte, se ofrecerá un material de aprendizaje acerca de las características de la situación política de Sudáfrica durante el periodo del *Apartheid*. Este momento histórico en Sudáfrica se corresponde con el contexto de producción de la novela *El Hobbit*, publicada por Jhon R. R. Tolkien. Usando como instrumento esta novela, los estudiantes

² Conocido comúnmente como *digital storytelling*.

encontrarán relaciones que los lleven a pensar de manera más profunda acerca de la obra y poder valorar críticamente las problemáticas sociales encontradas en la lectura de esta novela fantástica.

Descripción del contexto de la institución educativa Colegio Freinet

Esta secuencia didáctica se implementó en la institución educativa Colegio Freinet, en Cali. Ubicada en el sur de la ciudad, sobre el corregimiento La Buitrera, esta institución educativa se encuentra entre las instituciones con gran reconocimiento dentro de la ciudad. Es de carácter privado, con el calendario B. Su población estudiantil es, en promedio, de estrato socioeconómico medio-alto. La institución cuenta con atención a todas las etapas de la escolaridad, incluyendo jardín infantil. Actualmente, cuenta con alrededor de 900 estudiantes de todos los niveles.

Desde el mismo nombre del colegio se pueden encontrar las raíces de su enfoque pedagógico. Celestin Freinet, pedagogo francés, le da nombre a esta institución que está pensada de forma que la educación sea una experiencia de acercamiento a la realidad. Se busca promover el aprendizaje a través de metodologías activas y se promueve el desarrollo humano a través de trabajos enfocados en el ser. Para el colegio, el centro del proceso educativo es el estudiante, por lo que las decisiones que se tomen alrededor del hecho educativo se dan en función de incluir a todos los estudiantes en la experimentación del conocimiento y al aprendizaje. Se promueve también la sostenibilidad tanto en el ámbito empresarial como en el educativo (Rueda, 2017). De ahí que el colegio sea escenario de eventos relacionados con la sostenibilidad, como el llamado *Exposostenibilidad*, que se llevó a cabo en las instalaciones de la institución, donde fueron expuestos 250 proyectos relacionados con el medio ambiente (Bolaños, 2016). Parte de la visión del colegio está en que el aprendizaje no se da solamente entre estudiante y docente, sino que el

estudiante construye significados en su acercamiento al mundo, por lo que resulta de gran utilidad para la calidad educativa que el colegio trabaje acercándose al modelo STEAM, que integra áreas como la ciencia, ingeniería, tecnología, artes y matemáticas. Esta institución se ha destacado por la implementación del modelo en la ciudad (Lozano, 2021).

El Colegio Freinet cuenta con las siguientes certificaciones: ISO 9001, ISO 21001, ISO 45001, Cambridge School y Global Compact de Naciones Unidas. En el último posicionamiento de pruebas de Estado, aplicadas en el 2020, el Colegio Freinet ocupó el cuarto lugar en la ciudad de Cali (Ocampo, 2021).

Uno de los ejes que articulan la pedagogía del colegio es la investigación. Año tras año, se pone en marcha un proyecto que convoca a toda la comunidad educativa alrededor de la investigación. Se conoce como ‘Macroproyecto’, y está destinado a ser un eje transversal a todas las asignaturas. Durante todo un trimestre, la comunidad educativa se encuentra trabajando en este proyecto de investigación, el cual tiene como objetivo realizar una puesta en común tipo *performance*, en el que se quieren ilustrar los resultados gracias a una participación de gran impacto por parte del Departamento de Artes y Danzas. Todos los estudiantes participan en la noche de la presentación: danzas, coreografías, movimiento, narraciones, grandes escenografías de material reciclado, luces y efectos de sonido. En una de sus versiones, por ejemplo, cada grado, de 1° a 11°, recibió como problema de investigación una variable relacionada con la literatura de Gabriel García Márquez. Con este proyecto, se quiere mostrar que el Colegio Freinet tiene una metodología activa. En palabras del ahora rector, Alejandro Tobón: “Nuestros docentes no dictan la clase entregando conocimiento, sino que motivan a los alumnos a formular preguntas, a cuestionarse y lo que perciben del entorno, para ser mejores seres humanos” (La investigación, un pilar para el modelo del Colegio Freinet, 5 de diciembre de 2017, párr. 12).

En términos generales, considero que los siguientes aspectos pueden ilustrar bien el modelo pedagógico de la institución, puesto que no son postulados ni meras palabras, sino que son hechos que se ven en la cotidianidad y que considero muy valiosos.

En primer lugar, la distribución de los pupitres en las aulas. Para eliminar el estigma de los estudiantes que se sientan adelante o los que se sientan atrás dentro de un salón de clase, se evitan las filas lineales de pupitres y todos ellos se disponen, en todas las aulas, en forma de medialuna o mesa redonda. Durante un tiempo existió la excepción a esta regla durante las evaluaciones formales, pero desde hace unos años ya no hay excepción. Con esta estrategia se busca eliminar esa sensación, tan presente en las aulas, de que los únicos que aprenden son los que se sientan en las sillas cercanas al profesor. Algunos profesores podrían pensar que es un impedimento para las evaluaciones por cuenta de la facilidad con que un estudiante puede ver la hoja de respuestas del otro.

En realidad, la copia de respuestas se facilita cuando los estudiantes están presentando pruebas de selección múltiple con única respuesta. Haciendo a un lado que la práctica más sana sería educar a los estudiantes en función de que vieran sus evaluaciones como un diagnóstico que, cuanto más transparente, más útil para ellos mismos (porque esto ya de por sí es una ardua tarea), creo que tiene un doble beneficio: se les da un voto de confianza a los estudiantes, lo cual puede estar a favor de su autoestima, y se motiva la variabilidad de las evaluaciones por parte de los docentes. Por ejemplo, cuando han realizado evaluaciones que les solicitan escribir una historia corta, no suele haber copia de respuesta: ni siquiera están interesados en intentarlo.

En segundo lugar, la eliminación del acto cultural de izar bandera. Tradicionalmente, este acto reúne a todos los estudiantes frente a los símbolos patrios y se les entrega un reconocimiento

público a los estudiantes, consistente en una bandera que se abrocha en la camiseta del uniforme. Esta práctica consigue que haya unos pocos estudiantes que durante toda su vida reciben el mismo reconocimiento, mientras que una inmensa mayoría ya prevé los nombres ganadores y no ayuda a su autoestima saber que no recibirán el reconocimiento, puesto que saben que los criterios de selección son más o menos predecibles y monótonos, premiando puntajes altos. Esto también suprime la sensación de que hay un o una estudiante número 1. No existe ningún tipo de clasificación o tabla de posiciones de los estudiantes en sus boletines trimestrales, que se entregan en reuniones individuales con cada familia, por lo que no hay reuniones grupales de padres familia para entregar informes.

Merece una mención importante el hecho de que no haya timbres ni campanas para anunciar salidas o cambio de clase. Todos los tiempos dentro de la institución se manejan brindando la autonomía a cada uno de los miembros de la comunidad de consultar sus propios relojes y estar dentro de los tiempos. En general, funciona bastante bien. Mucha confianza se brinda también al permitir que los estudiantes tomen los productos de la tienda escolar y luego los lleven hasta la caja, al estilo de un supermercado, sin que nadie los supervise. En función del desarrollo de la autonomía, los estudiantes dejan de usar agenda a partir del grado 9º, con el objetivo de que puedan gestionar sus solicitudes sin necesidad de intermediarios o solicitudes por escrito de los padres de familia. Incluso, cuando existe un llamado de atención por escrito que requiere que los padres de familia se enteren, la comunicación que se hace en la agenda es para anunciar que el estudiante hablará de algo al llegar a casa. Hay un énfasis importante en la confianza y en la autonomía. Estos hechos y otros permiten ver que para esta institución es muy importante el papel del estudiante y del desarrollo de su autonomía y de su espíritu de investigación y descubrimiento como sujeto autónomo de palabra.

En cuanto al Departamento de Lenguaje, al cual se encontraría adscrita la actual investigación, está compuesto por siete profesores encabezados por una jefatura. Para el Colegio Freinet, es muy importante el uso y el desarrollo de la palabra para los estudiantes. Se busca desarrollar, en primer lugar, estudiantes como sujetos de palabra, que tengan las competencias y la autonomía para compartir sus ideas a través del lenguaje. Como es de esperarse, también se busca generar competencias de lectura crítica en ellos. Para lograrlo, se lleva a cabo el proyecto de Plan Lector, que solicita a los estudiantes leer tres libros al año, uno por cada trimestre. El abordaje de cada libro se da teniendo en cuenta la metodología del aprendizaje basado en proyectos, por lo que dentro del departamento se habla de “horizontes de lectura”, haciendo referencia a lo explicado por Jurado (2008) cuando sugiere, entre otras cosas, hacer coincidir la lectura de textos literarios con otros textos que se enlacen de alguna forma al primero, creando con ello la *necesidad de leer*.

Los docentes de Lenguaje seleccionan las obras que trabajarán durante el año lectivo siguiente, con base en criterios relacionados tanto con el mundo de los estudiantes como con los aprendizajes esperados. Este horizonte de lectura se traduce en un producto final cuya consecución enlaza todos los aprendizajes del currículo, el cual se encuentra diseñado bajo un modelo de cinco competencias: gramatical, textual, semántica, literaria y contextual.

Las competencias gramatical y textual atienden a procesos propios de la escritura. La gramatical contiene el trabajo relacionado con la sintaxis, gramática, ortografía y otros elementos lingüísticos de nuestro idioma, mientras que la competencia textual se ocupa de la producción textual, normalmente guiada, desde la jefatura, bajo la figura de un ‘plan textual’ previo a la creación de un texto final. La competencia semántica aborda el trabajo que tiene que ver con la interpretación de diversos tipos de textos, incluyendo estrategias para lograr interpretaciones

amplias y cada vez más complejas. La competencia literaria se ocupa de la valoración que se pueda hacer de las obras literarias, en tanto que sean juicios de valor sustentados. El hábito de la lectura hace parte de esta competencia, así como la comprensión y la identificación de su estructura. La competencia contextual atiende una postura crítica con respecto a los medios masivos de comunicación y en general a los procesos comunicativos que son cercanos al estudiante.

El colegio tiene mucha apertura hacia las formas innovadoras de evaluación de aprendizajes. Para tener idea de los niveles que pueden alcanzar los estudiantes, existe la siguiente escala de nivel de desempeño, que se basa en la calificación numérica que va de 0 a 5:

- **Bajo:** 0 - 2.9
- **Básico:** 3.0 - 3.9
- **Alto:** 4.0 - 4.6
- **Superior:** 4.7 - 5.0

Caracterización del grupo de estudiantes

Es necesario tomar en consideración uno de los aspectos más relevantes en el contexto de los estudiantes que llevarán a cabo las actividades de esta secuencia didáctica. Son 73 estudiantes de grado séptimo, divididos en tres grupos (A, B y C), con miembros cuyas edades oscilan entre los 11 y los 12 años de edad. Están divididos en 35 hombres y 38 mujeres. Las condiciones de asistencia a clase que se impusieron por la emergencia sanitaria mundial impactaron a los estudiantes durante el año lectivo 2020-2021, mientras estuvieron en grado sexto. En ese entonces

grado sexto fue un grupo que durante medio año asistió a clases virtuales y la otra mitad del año lo hicieron en modalidad híbrida: solo se presentaban al colegio tres días a la semana, solo la mitad de estudiantes de cada curso, mientras que la otra mitad permanecía en casa. El acercamiento con el docente no era sencillo para los estudiantes que permanecían en modalidad remota cuando este atendía estudiantes en modalidad presencial. Esta razón pudo haber afectado muchos procesos de aprendizaje en los estudiantes, debido a los cambios de rutina o al encierro total. Los días que ellos estaban en casa se los notaba, en general, con menor disposición para las clases y con poca motivación no solo por la lectura, sino por el trabajo en general.

Problema de investigación

En mis años de práctica docente he descubierto que los estudiantes valoran de manera muy positiva los momentos de la clase en que se les cuenta una historia. La escucha de historias es una actividad a la que normalmente se encuentran muy abiertos. Les parece divertido. El anuncio de que empezaría la clase contándoles una historia era un verdadero motivo de celebración para ellos. Ahora bien, con frecuencia les contaba historias por el momento de distensión que esto creaba en el aula, y porque ellos normalmente lo solicitan y lo celebran con genuino interés. Los aprendizajes en pedagogía, didáctica y evaluación me permitieron encontrar una necesidad en esa práctica del storytelling: la de usarla en función del aprendizaje, no solamente *por la anécdota*. En ese sentido, cabe pensar: dado el poder que tiene el storytelling, debido a la demanda y a la apreciación por parte los estudiantes, ¿qué necesidad mayor suya podría ser atendida con esta herramienta de gran potencial?

Una herramienta tan poderosa debe atender una necesidad importante. Creo que una de las mayores está en la motivación que tienen los estudiantes por la lectura profunda. Aunque las generaciones de preadolescentes y adolescentes actuales cargan con un cierto prejuicio, descrito bajo el popular “a los jóvenes de hoy no les gusta leer”, que en parte está soportado por la cercanía que ellos tienen con las tecnologías y su hipervelocidad, lo cierto es que a los estudiantes de séptimo del Colegio Freinet, en términos generales, les gusta leer. Lo que realmente causa dificultad es la lectura profunda, el análisis y el hábito. He podido observar dicha dificultad no solo en el hecho de que muchos de los estudiantes no finalizan la lectura del libro, sino que, al conocer de antemano las fechas de las pruebas o actividades, dejan la lectura para unos días antes y, una vez realizada dicha prueba, vuelven a cerrar el libro para abrirlo solo para la siguiente evaluación. Definitivamente no es lo que conocemos como hábito de lectura, entendido como el trabajo y la necesidad de cultivar a diario esta importante experiencia.

Aquella forma de lectura se da porque los estudiantes no han encontrado motivación por este ejercicio como tal y todo lo que implica, sino que encuentran motivación en ciertas obras que les llamen la atención o los entretengan debido a su argumento, y poco interés ponen en leerlas con la intención de realizar algún análisis, ampliar las perspectivas, enriquecerse o resolver algún problema. Por eso es necesario intervenir en este aspecto, ya que hay una necesidad de ampliar las formas de leer un libro, para contribuir, de alguna manera, a que los estudiantes deseen leerlo no solo por el argumento, sino por los aprendizajes que hay alrededor del mismo, que deseen leerlo porque moviliza su comprensión de lectura. En ese orden de ideas, este trabajo pretende darles una razón más para leer.

Entonces, lo que se busca es encauzar el potencial del storytelling hacia el aprendizaje de estrategias de lectura y análisis contextual, con el ánimo de que el storytelling les muestre a los estudiantes la conexión que hay entre lo que saben (leer de las maneras antes descritas) y lo que desean aprender (nuevas formas de analizar una obra literaria), con la ventaja de que el storytelling permite ir hacia el docente deseado. ¿Hacia dónde un docente debería llevar el storytelling?

Para orientarnos, es conveniente revisar la concepción de aprendizaje significativo según lo entiende David Ausubel. En su teoría, que explica una interacción entre aprendizajes previos y nuevos, sugiere que una forma adecuada de ayudar a establecer esas interacciones es a través de los ‘organizadores’, que son materiales previos al material de aprendizaje y la tarea respectiva. Con esta investigación se busca que el storytelling pueda funcionar como una herramienta encargada de guiar a los estudiantes a través de la construcción de aprendizajes alrededor de la lectura.

Pregunta problema

La búsqueda de generar estos aprendizajes en la lectura conduce a la siguiente pregunta problema de investigación:

¿Cómo movilizar aprendizajes significativos alrededor de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado séptimo del colegio Freinet con una secuencia didáctica basada en storytelling?

Objetivos

Objetivo general

Movilizar aprendizajes significativos alrededor de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado séptimo del colegio Freinet con una secuencia didáctica basada en storytelling.

Objetivos específicos:

- Diseñar un organizador avanzado teniendo en cuenta principios del storytelling.
- Diseñar una secuencia didáctica usando el storytelling, orientada a la generación de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Freinet.
- Implementar la secuencia didáctica con los estudiantes de grado séptimo del Colegio Freinet.
- Valorar la influencia de la secuencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Freinet.

Justificación

La problemática mencionada en el apartado anterior, relacionada con el poco deseo por la lectura de parte de los estudiantes, tiene que ver con que la obra literaria y el análisis propuesto no les ha significado nada. La apreciación de estos fenómenos coincide con lo que arrojan los resultados de las evaluaciones. La imagen 1 muestra el nivel de desempeño de los estudiantes de grado séptimo durante su paso por el grado sexto, en el área de Lenguaje:

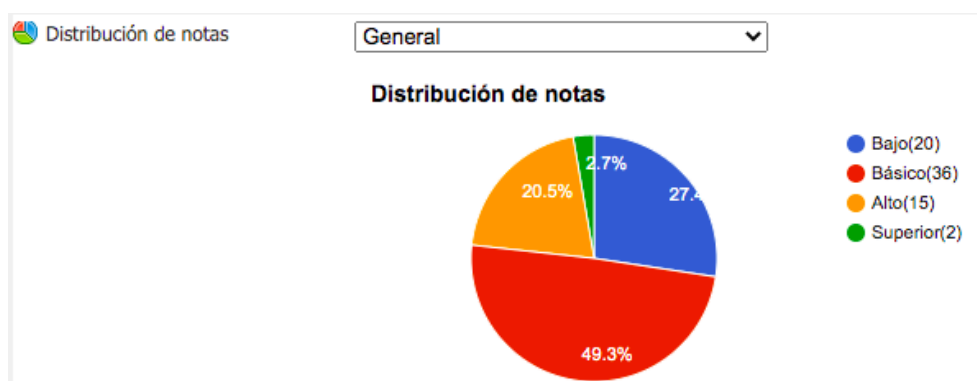


IMAGEN 1. DISTRIBUCION DE LAS NOTAS GENERALES DE GRADO SEXTO EN EL AÑO LECTIVO 2020- 2021, SEGÚN EL NIVEL DE DESEMPEÑO ALCANZADO EN EL AÑO

Es posible ver que el porcentaje de notas en nivel de desempeño bajo y básico es significativo. Para tener una idea más concreta de cuál es la competencia que mayor atención necesita, es conveniente separarla de las demás. En la imagen 2 se puede ver la competencia que tuvo un nivel de desempeño más bajo: la semántica.

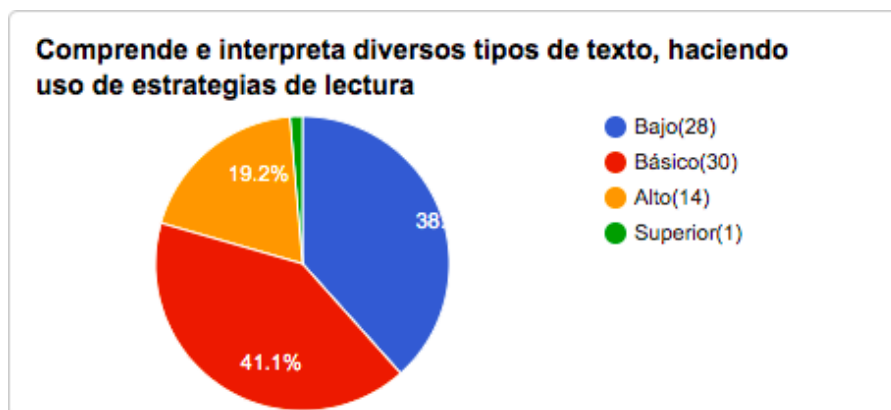


IMAGEN 2. NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO EN EL AÑO 2020- 2021, SEGÚN SUS RESULTADOS EN LA COMPETENCIA SEMÁNTICA

La descripción institucional de la competencia, sobre la torta en la imagen 2, nos ofrece una pista sobre lo que se necesita: estrategias de lectura, de ahí la pertinencia de esta intervención, cuyo desarrollo busca movilizar estrategias y generar aprendizajes significativos alrededor de la obra *El Hobbit*. Al generar una nueva forma de leer una obra literaria para ellos, se apuesta porque deseen la lectura un poco más al encontrar nuevos desafíos en ella.

Teniendo en cuenta otros aspectos, la justificación de este proyecto parte del criterio de selección del grupo de interés. El ingreso a la educación básica secundaria hace que los profesores tengan una mayor tendencia a escoger libros del canon literario, lo cual puede hacer que, en general, los estudiantes empiecen a estar expuestos a libros de mayor complejidad. Este cambio puede marcar el comportamiento o el desempeño de los estudiantes desde ese grado en adelante con respecto a su lectura: sé que cuanto más difícil es el abordaje de esa primera novela³, la experiencia de lectura puede ser más ardua para los libros posteriores.

³ Me refiero a la primera novela en todo el sentido de la palabra —es decir, excluyendo obras dramáticas, líricas, series de relatos, cuentos e incluso *novela corta*, que tiene cierta diferenciación— que un estudiante lee como

Lo anterior hace que sea difícil lograr competencias relacionadas con la comprensión de lectura, por lo que existe una necesidad allí, en una comprensión un poco más compleja. Como se ha mencionado con anterioridad, los aprendizajes significativos requieren de diversas variables para que se produzca de forma eficaz, por lo que es posible que las configuraciones didácticas del aula, al momento de trabajar competencias lectoras, no estuvieran cumpliendo con alguna (o algunas) de dichas variables, de ahí la importancia de construir esta propuesta con base en la investigación.

Con su paso por este programa, se podrá ayudar a los estudiantes a comprender mejor una obra, de tal forma que esto los motive a leerlas completas. La intención de este abordaje es que estén preparados para afrontar otro gran cambio que encontrarán un año después: el paso de grado séptimo a grado octavo en el análisis literario, que es de alguna forma complejo, puesto al estudio de los géneros y sus características se le añade trabajar bajo un enfoque que apunta más hacia las corrientes literarias o épocas según su origen. En grado séptimo pueden abordar novelas de ciencia ficción o novelas policíacas y estudiar las obras bajo esas dimensiones (las de los géneros y sus características), mientras que en grado octavo las estudiarán bajo la dimensión de literatura colombiana, agregando mayor dificultad en esta progresión, que suele incluir un trabajo alrededor de la historia, lo cual no se realiza de esa manera en grado sexto.

asignación académica en el colegio. Por lo general, en grado sexto se incluyen libros relativamente breves. Los estudiantes del Colegio Freinet suelen encontrar esa primera novela en grado séptimo.

Todas las anteriores razones me permiten ver que hay una necesidad en la institución, particularmente en el grado séptimo, y que el desarrollo de esta investigación es pertinente para el abordaje del problema.

Marco teórico

Aprendizaje significativo

Uno de los ejes pedagógicos del Colegio Freinet es el de la pedagogía activa. La institución busca que los estudiantes sean quienes se acerquen al conocimiento y puedan, a través de la experiencia, construir nuevos conocimientos. Por tal razón, se hace necesario que para abordar una unidad de aprendizaje con los estudiantes de esta institución previamente se haya definido un marco teórico con respecto al aprendizaje. En su *Psicología Educativa*, Ausubel, Novak y Hanesian (1998) ofrecen un amplio panorama acerca de las variables que se deben tener en cuenta para comprender el concepto de aprendizaje significativo y poder diseñar, a partir de esta conceptualización, una secuencia didáctica que se adapte a las necesidades y al contexto específico del Colegio Freinet. Por tal razón, en la búsqueda de lograr esas configuraciones en el aula se detallarán las variables del aprendizaje significativo que sean más relevantes para el alcance de los objetivos de este trabajo.

Ampliamente relacionado con el constructivismo, el aprendizaje significativo funge como un paradigma de la teoría de la construcción del conocimiento. Su principal exponente es David Ausubel, quien investigó y planteó teorías alrededor del aprendizaje. El aprendizaje significativo debe entenderse según los postulados de Ausubel (y la investigación posterior que sus trabajos condujeron) no para tener una visión dogmática de los mismos, sino para entender sus bases y

proceder alrededor de las mismas, lo mismo que para entender lo que el aprendizaje significativo no es, ya que suele ser un concepto malinterpretado (Moreira, 2012) o trivializado, como cuando se cree que aprendizaje significativo es aquel que únicamente está relacionado con la “vida real” o el que no se olvida nunca, o que es todo aprendizaje que esté en las antípodas del memorístico.

Particularmente esta última malinterpretación ha causado el establecimiento de una relación entre el método expositivo o la enseñanza verbal y el método tradicional de enseñanza memorística, que se ocupa de una mera acumulación de conocimientos (Ausubel, 1961). Para Ausubel (1962c), uno de los principales objetivos de la educación es permitir que los estudiantes logren una adquisición y retención de un gran volumen de conocimiento estable y duradero a largo plazo, lo cual está lejos de ser una simple acumulación de conocimientos. En todo caso, según el autor, el método de enseñanza expositiva también tiene unos lineamientos que deben seguirse para lograr significatividad, por lo que es necesario entender que un estudiante puede generar aprendizajes significativos aun cuando estos provengan de una sola fuente (el profesor) o lleguen en su forma final al estudiante. A este método se le conoce como aprendizaje significativo por recepción (Ausubel, Novak y Hanesian, 1998). Contrario a esta concepción se encuentra el paradigma del aprendizaje significativo por descubrimiento, en el que deben darse las mismas variables planteadas desde el inicio, con la diferencia de que el aprendiz es quien descubre lo que va a aprender (Ausubel, 1977).

En ambos casos, el aprendiz debe interiorizar el conocimiento, por lo que la distinción entre recepción y descubrimiento es sencilla de establecer. Una interpretación inadecuada entre los dos conceptos, y una visión difusa de la significatividad que les subyace a ambos, es, según Ausubel (1961), una de las razones del descrédito que tiene la enseñanza verbal.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las situaciones de enseñanza en el aula están organizadas alrededor del aprendizaje por recepción, y el Colegio Freinet no es la excepción, el aprendizaje por descubrimiento no suele estar presente siempre, ya que la instrucción se encuentra manifestada por el docente (Ausubel, 1961). Además, Viera (2003) encuentra algunas limitaciones de la teoría de Ausubel, pero señala una razón muy clara para tenerla en cuenta: “el aprendizaje por recepción existe como práctica educativa en nuestras aulas, por lo que el aprendizaje significativo constituye ante el mismo una propuesta muy atractiva y efectiva” (p. 40).

En la práctica diaria solemos usar más a menudo el método expositivo, pero no vale la pena intentar decidir si se debe trabajar bajo uno u otro método. En una revisión a la defensa que Ausubel (1961) hizo del aprendizaje verbal, Anthony (1964) señaló que el primero deja de lado, de manera apresurada, el aprendizaje por descubrimiento, aduciendo razones de consumo de tiempo. Para este último autor, el tiempo que demandan las actividades es una variable importante dentro del proceso, pero no debería ser la variable tenida en cuenta para escoger uno u otro tipo de enseñanza. Según su visión, el tiempo que un docente se ahorra a través de la enseñanza verbal lo consume con las explicaciones que más adelante le serán necesarias al estudiante, mientras que el aprendizaje por descubrimiento, aunque toma más tiempo, resulta más efectivo. En su respuesta a dicha crítica, Ausubel (1964a) habla de la importancia de los métodos de descubrimiento para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas; no obstante, se asegura de afirmar que los métodos expositivos deben ser la fuente primaria del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas. De esta crítica se desprende el acuerdo de ambos autores de que tanto el método expositivo como el de descubrimiento son complementarios uno al otro y su aplicación combinada es beneficiosa (Ausubel, 1964a; Anthony, 1964).

Para la teoría del aprendizaje significativo es de primerísima importancia tener en cuenta la estructura cognitiva existente en el aprendiz antes de la tarea de aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1998); sin embargo, ello no implica que la estructura cognitiva sea estática o inamovible. De hecho, aunque el conocimiento previo se encuentre estable en el aprendiz, es susceptible de modificarse o de consolidarse gracias a la organización, presentación y ajustes del material de aprendizaje (Ausubel, 1968), lo cual es útil en la investigación, puesto que, al conocer de primera mano lo trabajado por los estudiantes durante el año anterior 2020-2021 y ser cercano a su contexto, se podrá trabajar con un conocimiento relativamente preciso acerca de la estructura cognitiva previa del estudiante con respecto a los procesos de lectura y abordaje de obras literarias.

Para entender cómo se lleva a cabo el principio de la modificación de la estructura cognitiva previa, es necesario entender la teoría de la subsunción (Ausubel, 1962b) en el aprendizaje significativo, que explica la interacción exitosa entre conocimientos a través de una relación de subsunción entre los mismos, que se da cuando el nuevo material se relaciona lógicamente con el conocimiento previo bajo un esquema de organización jerárquica: el nuevo material se subsume en un sistema conceptual (*ancla* o *subsunsor*) de mayor inclusividad que el del material a aprender:

A medida que el nuevo material ingresa al campo cognitivo, interactúa con un sistema conceptual relevante y más inclusivo y se subsume adecuadamente en él. El mero hecho de que sea subsumible (que pueda relacionarse con elementos estables en la estructura cognitiva) explica su significatividad y hace posible la percepción de relaciones profundas. Si no fuera subsumible, sería material de memorización (Ausubel, 1962b, p. 217).

Lo anterior le es útil a este trabajo sobre storytelling puesto que permitirá presentar el material de aprendizaje con una mayor precisión según los postulados de la teoría. Teniendo en cuenta la

idea de que la estructura cognitiva previa puede ser modificada (Ausubel, 1968), se recomienda que, en aras de conseguir la significatividad, se intente mejorar o consolidar el anclaje cognitivo previamente al aprendizaje del material principal, haciéndolo a través de un material previo. Esta mejora podría lograrse a través de la repetición del material previo, teniendo presente que la relación entre los dos tipos de material sea secuencialmente dependiente; es decir, que el nuevo aprendizaje requiera, por necesidad, del conocimiento previo para llevarse a cabo (Ausubel, 1964b).

Este principio es relevante para el presente trabajo puesto que ayuda a entender la lógica de la presentación del material de aprendizaje. Uno de los puntos importantes a tener en cuenta durante la organización del material previo al diseño de la secuencia didáctica es la del tiempo. Las investigaciones de Ausubel (1966) buscaban recoger información acerca del beneficio de revisar nuevamente el material con los estudiantes poco después de que lo hubieran asimilado. Se encontró que tanto una revisión temprana como una tardía tienen ventajas dentro del proceso de aprendizaje: la primera ofrece una especie de sensibilización ante el material recientemente conocido y lo refuerza; el segundo refuerza el material que está próximo o que ya pasó al olvido. El beneficio de una primera y una segunda revisión es similar al que produce la repetición espaciada (Ausubel y Youssef, 1965). Por lo tanto, se recomienda ver estos dos métodos de forma complementaria y se recomienda usarlos en el aula de forma combinada (Ausubel, 1966), de tal manera que en la actual secuencia didáctica se abrirá un espacio para que los estudiantes puedan recordar aquellos significados que fueron presentados con anterioridad.

Dos de los principios más importantes en el aprendizaje significativo son los de no arbitrariedad y sustantividad. La primera condición indica que la construcción de significados se

da porque el aprendiz comprende que existe una relación no arbitraria entre lo que sabe y lo que va a aprender. Esa no arbitrariedad se alcanza gracias a que el diseño del material es *subsumible* dentro de la estructura cognitiva previa (Ausubel, Novak y Henesian, 1998). Para lograrlo con gran efectividad, es necesario que el docente conozca la estructura cognitiva previa de sus estudiantes. En otras palabras, debe existir una lógica lineal entre el conocimiento previo del alumno y el nuevo. Si la relación entre ambos conocimientos es clara, podría decirse que hay una no arbitrariedad. Es de vital importancia, con el objetivo de consolidar los subsunsores, que exista una diferencia clara entre lo que se sabe y lo que se va a aprender. Si ambos son similares debido a que están fuertemente relacionados, conviene señalarle al aprendiz, de manera directa, cuáles son las diferencias. Esto ayudará a que los nuevos aprendizajes sean asimilados adecuadamente. La claridad en esta diferenciación es a lo que se le llama *discriminabilidad* (Ausubel, 1962b).

La segunda condición (sustantividad o no literalidad) se refiere a que el conocimiento no debe estar ligado a una forma exacta, esto es, en pocas palabras, que no se repita la información tal cual se recibe: “ni el aprendizaje significativo ni la aparición de nuevos significados depende exclusivamente del uso particular de unas palabras y no de otras; el mismo concepto o proposición podría ser expresado en un lenguaje sinónimo y transmitiría precisamente el mismo significado al aprendiz” (Ausubel, 2000, p. 71). La importancia de este principio es alta para esta investigación, puesto que, basado en el mismo, se les solicita a los estudiantes la tarea de aprendizaje sobre el material: todo con sus propias palabras, lo que coincide, metodológicamente, con uno de los ejes pedagógicos del Colegio Freinet, el del aprendizaje activo. Este principio se encuentra aplicado en la unidad # 2, en la sesión # 3.

Organizadores

Según se explicó en el apartado anterior, puede resultar de utilidad, en aras de consolidar la estructura cognitiva previa del estudiante o de entender la discriminabilidad entre significados y conocimientos, presentar un material previo al material de aprendizaje en sí. Para conseguir este efecto en mis estudiantes, y por lo tanto aprovechar al máximo el conocimiento que tengo de su contexto y su año de aprendizaje en grado sexto (durante su anterior año lectivo), me basaré en una de las estrategias más defendidas por Ausubel para mejorar los niveles de aprendizaje significativo: la de los *organizadores*, a los que define como “introductory material at a higher level of abstraction, generality, and inclusiveness than the learning passage itself” (Ausubel, 1978, p. 252). Este concepto es de utilidad para esta secuencia didáctica ya que parte desde los mismos principios del aprendizaje significativo, y buscará facilitar el aprendizaje subsiguiente.

En este trabajo se pretende diseñar un organizador para dar entrada a una de las unidades de aprendizaje de la secuencia didáctica. En este caso, el organizador tomará forma de narración oral, y se basará en los principios del *storytelling* para llevarla a cabo. El diseño de esta herramienta, más una revisión detallada de la literatura al respecto, se encuentran en el siguiente capítulo.

Storytelling

Teniendo en cuenta que en esta investigación se aprovechará el *storytelling* para la presentación del material previo mencionado en el apartado anterior, se delimitará el concepto. Para abordar el papel del *storytelling* en esta investigación será conveniente guiarse por la siguiente pregunta: ¿Existe alguna clave que pueda orientar la secuencia didáctica en aras de permitir adquisición de significados en el aprendizaje? La clave podría estar en el lenguaje. Para Moreira

(2003), el lenguaje atraviesa todo el hecho educativo en el sentido de que, sin importar el área de conocimiento, buscar significados es una tarea que está mediada por el lenguaje en diversos sentidos. Uno de ellos está basado en el hecho de que toda enseñanza es la enseñanza de un lenguaje particular. Lo anterior lleva a pensar que, sin importar la situación de enseñanza, esta tendrá un éxito difícil de conseguir si no se toma al lenguaje como un elemento primordial, tanto como la mediación humana. Por eso escogí contar historias, porque, como dice Bruner (2013), “es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición” (p. 126), lo que me parece una idea llamativa y beneficiosa para los más jóvenes: que tengan un mayor contacto con las historias, sobre todo aquellas que en que se vean involucradas problemáticas de diversa índole: “A través de la exploración de resultados alternativos, los niños mejorarían su propio mecanismo para manejar la difícil situación” (Sawyer y Willis, 2010, p. 277), pero este beneficio no es solamente por escuchar y conocer las historias, sino también por producirlas en el aula y presentarlas ante los demás, puesto que, al pensar en una producción que será para una audiencia diferente a la del profesor, los estudiantes dejan de verlo como una simple tarea y podrían llegar a vivirlo como una herramienta para sus vidas (Frazel, 2010).

Al respecto, Aidman y Long (2017) ven en el acto de contar historias una estrategia clave para que los líderes educativos puedan, entre otras tareas, “establecer el tono deseado, aclarar expectativas y comunicar ideas importantes” (p. 121), arrojando como un punto importante el establecimiento del tono en cuanto a la instrucción o presentación de la unidad de aprendizaje, puesto que es dicho tono el que marca la esencia del trabajo, generando expectativa en los estudiantes, tal como señala Jackson (2005) al decir que las historias, desde un punto de vista

educativo, producen “nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen” (p. 33).

Lo que Tate (2014) ve en el storytelling es un indicio del enfoque hacia el mundo real que se espera que tengan no solo las narraciones, sino todo el hecho educativo: “Debido a que la narración vuelve a contar e interpreta simbólicamente los incidentes simples de la vida, parece cumplir una función básica del lenguaje para el niño pequeño. Cuando cuentas una historia, estás hablando su idioma” (p. 32). Quizás las historias les permiten a los niños ver la vida reflejada y tener una visión más amplia de todo lo que los rodea. Al respecto, Van Manan, citado por Weber (1993), habla de una cuestión paradójica que encuentra en la narración de las anécdotas en la educación: “Lo paradójico acerca de la narrativa anecdótica es que dice algo particular mientras realmente está abordando lo general o lo universal (...) verdades fundamentales se prueban para determinar su valor en el mundo contingente de la experiencia cotidiana” (p. 247). Esta idea nos muestra la universalidad del relato. Estudios como los de Anh Hà y Bellot (2020) e Isbell *et al* (2004) sugieren que, en los niños, hay un mayor impacto en el aprendizaje de palabras nuevas y en la comprensión de oraciones cuando estos se encuentran expuestos a las historias como un vehículo para el aprendizaje, así como también estaría presente el pensamiento crítico cuando existen estrategias como la de evaluar las historias de los demás (Yang y Wu, 2012).

Estas apreciaciones nos ponen en contexto para una definición general y precisa de storytelling: “es el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanos, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e imágenes de una historia en particular para un público específico” (EduTrends, 2017,

p. 6). Si el storytelling es un arte, debe cultivarse y estudiarse para que se mueva en un marco teórico que nos permita aplicarlo de manera cada vez más efectiva.

Aprendizaje a través del storytelling

En la actualidad, la narración de historias es vista como un arte. Nos unimos alrededor de las historias todo el tiempo: en una conversación de colegas, en una cena, en el cine, en los teatros, etc. Uno de estos escenarios tiene la intención específica de promover el aprendizaje: las historias que se cuentan en contextos educativos. Una de las formas en que puede usarse en dichos contextos es como material anticipatorio o un paso previo para capturar la atención de la audiencia, así como para la presentación de nuevo material (Robin, 2006; 2008), pero conviene establecer un marco teórico más preciso para complementar en lugar de reiterar la necesidad de la presentación de un material previo.

McDrury y Alterio (2004) proponen un modelo llamado Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling. Es una explicación de cómo se puede gestionar el aprendizaje cuando se cuentan historias en contextos educativos. Este modelo pone énfasis en unas etapas que están basadas en el mapa del aprendizaje de Moon (2004). Para Moon, el punto más importante para entender el mapeado del aprendizaje está en el paso de una etapa a la siguiente, que suben o bajan según su nivel de complejidad (aprendizaje superficial y aprendizaje profundo). Por ejemplo, un estudiante que llegue a la primera etapa de aprendizaje podrá dar cuenta de un material que tuvo para aprender, pero solo podría explicarlo a través de la reproducción del material (Moon, 2004). El modelo de McDrury y Alterio, junto con el de Moon, tiene el papel de visibilizar el alcance, en términos de aprendizaje, que quiere lograr esta investigación. Dado que el aprendizaje significativo

“no es una cuestión de todo o nada, sino de grado” (Coll y Martín, 2007, p. 153), el modelo de etapas permite ver un movimiento de grado en escala. La tabla 1 muestra la base de un modelo como adaptación para el otro:

Map of Learning (Moon, 1999)	Learning through Storytelling
<ul style="list-style-type: none"> • Noticing • Making sense • Making meaning • Working with meaning • Transformative learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Story finding • Story telling • Story expanding • Story processing • Story reconstructing

Tabla 1. . ENLACES ENTRE EL APRENDIZAJE Y EL STORYTELLING (MCDRURY)

En términos generales, ambos modelos responden a una secuencialidad en la búsqueda del aprendizaje. Este modelo de aprendizaje a través del storytelling muestra la necesidad de contar las historias con un sentido y, sobre todo, hacer algo con ellas. Para lograrlo, es importante que haya ciertas configuraciones alrededor de la historia que se cuenta y la audiencia que se tiene. Una de las recomendaciones más importantes de McDrury y Alterio (2004) está relacionada con lo que definen como *secuestro de la historia*. Sucede cuando la respuesta de la audiencia no se centra en generar aprendizajes, sino en contar y compartir las propias historias similares. Llegados a este punto, el aprendizaje no es nada profundo. Existe una recomendación para contrarrestar este efecto y tiene que ver con dichas disposiciones para el storytelling: cuanto más formal y estructurado, mejor:

To increase the likelihood of learning from stories, it is necessary to move beyond the casual exchange of experience and focus more particularly on the learning process by placing storytelling in formal settings (...) Formal storytelling is conducive to promoting dialogue, valuing affective

responses and providing opportunities to explore alternative approaches to practice dilemmas (McDrury y Alterio, 2004, p. 51).

De ahí la necesidad de producir storytelling dentro de un modelo que explique las principales características para obtener el mayor provecho posible en aras de la generación de aprendizajes significativos. En la construcción de este modelo se tuvieron en cuenta los planteamientos de Ausubel *et al* (1998) al momento del diseño del organizador, su intención principal y las características de uno. Se tendrán en cuenta los modelos Moon⁴ (1999) y McDrury y Alterio (2004), que abordan el aprendizaje en etapas de un grado superficial a uno más profundo. En el momento de elegir la historia que se contará a los estudiantes, parte del proceso lo hace basándome en los dos primeros pasos de los siete que propone Lambert (2013) para el storytelling. En estos dos pasos, el autor propone tener en cuenta elementos previamente a la escogencia y presentación de la historia.

El primer paso es el de poseer el conocimiento: en este primer momento, se sugiere tener claridad acerca de qué es lo que se puede aprender de esa historia que se quiere contar. En palabras de Lambert:

After asking “What’s the story you want to tell?”, our next question is “What do you think your story means?” We want to hear not just what the story is about in the obvious sense: “It’s about my mom, my vacation, my first real job ...” But what it’s really about is the storyteller, as the person who

⁴ El modelo de Moon puede verse en el MOBS cuando notamos que hay un cambio de aprendizaje superficial a profundo, que se da en la transición de la etapa 3 a la 4, según la equivalencia hallada por McDrury y Alterio. V. tabla 1.

lived through the story, takes some particular lesson from the experience, a lesson that serves them in some way in negotiating their lives in the world (Lambert, 2013, p. 54).

Lo anterior nos quiere decir que es necesario pensar en una historia teniendo en cuenta el potencial de aprendizaje que hay en la misma. Esto nos conduce a que no cualquier historia sirve: se preferirán las que dejen alguna lección para la vida. Esto se tendrá en cuenta en el diseño y desarrollo del modelo.

El segundo paso es el de poseer las emociones. Para el autor es muy importante la carga emocional que tienen las historias. Sin importar nuestro esfuerzo por ser neutrales en la narración, explica Lambert, siempre tenemos una carga emocional para narrar nuestras historias. Es importante, entonces, llegar a una especie de equilibrio, tal como parece sugerirlo el autor:

Taking ownership of the emotions contained within a story will also help the audience connect on a deeper level. But the inclusion of emotions doesn't mean that your audience will meaningfully connect to it, so emotion alone is not the goal. When we, as an audience, hear a story that has an exaggerated tug to emotion, we read it as dishonesty. Conversely, if it seems devoid of emotion, without a hint of struggle or conflict, then we don't believe it either (Lambert, 2013, p. 58).

El componente del aprendizaje es importante en esta investigación para sacar provecho al máximo del potencial de una historia. Este potencial se aprovechará gracias al diseño de un organizador basándose en un modelo propio, el cual se explicará a través del aprendizaje y el storytelling.

Estrategias de lectura

Debido a razones que este trabajo no alcanza a precisar, muchos estudiantes en la institución ingresan al bachillerato con la percepción de que la evaluación de la lectura es únicamente el recuento memorístico de los hechos del argumento de la obra. En cierta ocasión recibí un comunicado de un padre de familia que me contaba con preocupación que su hijo había tenido mucha dificultad aprendiéndose de memoria los nombres de todos los personajes del libro. Quizás es un fenómeno que no está limitado a los estudiantes.

Esta percepción también está relacionada con la concepción que tienen los estudiantes acerca de lo que es *leer*. Para Cassany (2006), la lectura profunda y llena de significados está lejos de ser la simple asimilación de las palabras en un texto. Los significados se encuentran alrededor de varios elementos que se le escapan a la trama o al argumento de un texto, y están muy relacionados con el concepto de *literacidad*, que supone la lectura teniendo en cuenta diversos elementos, entre ellos los contextuales, vistos por el autor como aportes de origen sociocultural. En palabras suyas, la lectura, diferenciada de la comprensión de las palabras dentro de una oración,

es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (...) Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla (Cassany, 2006, p. 38).

Justo ese enfoque de práctica compleja necesita una metodología para ser abordada. Es en este momento cuando entran en juego las estrategias. Para Isabel Solé (1998), las estrategias de lectura son “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la

planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59), procedimientos que no le pertenecen a ningún tipo de texto o contenido en particular. Son flexibles (por eso la autora separa las estrategias de procedimientos demasiado específicos). Para explicar lo que causan las estrategias sobre la lectura, Solé pone como ejemplo el momento en que estamos leyendo y de repente no entendemos una oración. Cuando encontramos algo que no entendemos y nos devolvemos a revisar,

Hemos entrado de lleno en un <<estado estratégico>>, caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión. En le (*sic*) estado estratégico somos plenamente conscientes de que lo que perseguimos (Solé, 1998, p. 61)

Entonces, las estrategias de lectura deberían poder conducir a los estudiantes a ese estado estratégico. Las actividades programadas en relación con la lectura les deberían permitir explotar esa necesidad. En el caso de esta secuencia didáctica, se plantea como estrategia, en parte, la búsqueda de problemáticas sociales que puedan estar representadas en la novela a través de los personajes y las situaciones. Al saberlo desde antes, los estudiantes leen buscándolas, y con ello ejercitan su comprensión.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo tiene un diseño cualitativo de investigación debido a que cumple características como desarrollarse en un ambiente natural, no basarse en información numérica o estadística y analizar la realidad subjetiva para la contextualización de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2006); sin embargo, también se hizo uso de instrumentos estandarizados.

Para ahondar más en las razones y poder intervenir de manera precisa en esta necesidad, se aplicó un instrumento que da razón acerca de la concepción que tienen los estudiantes de la relación entre el acto de leer y el de analizar y comprender, además del de planificar. Con esto se logró lo que buscaba la fase de análisis, en la que “se identifica a los estudiantes *target*, los conocimientos existentes de los educandos, el ambiente de aprendizaje y los problemas y objetivos instruccionales” (Afsaneh y Cho, 2015, p. 75).

Según el modelo ADDIE de diseño curricular, antes de proceder al diseño o al rediseño de un programa es necesario e importante tener un análisis previo de los factores que rodean al currículo y a los aprendizajes que pretende alcanzar. Para lograrlo es necesario tener claros unos pasos que puedan orientarlo hacia un diseño exitoso, lo cual implica varias etapas que conducen a un ejercicio de análisis de viabilidad. Para el diseño de esta propuesta, se tomó como grupo de trabajo a los estudiantes de mi institución educativa, el Colegio Freinet.

Para el diseño de esta secuencia se tuvo en cuenta el modelo de desarrollo ADDIE, modelo que cuenta con cinco etapas que facilitan el diseño y la instrucción, teniendo como una de sus ventajas la facilidad para su aplicación y para regresar a etapas previas si es necesario (Durak y Ataizi, 2016; Davis, 2013). Las etapas son: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Para el caso de este trabajo, me basé en las etapas desarrolladas por Shelton y Saltsman (2006), quienes, por encontrar las fases de diseño y desarrollo muy relacionadas, las combinaron dejando solo cuatro etapas. Se hizo de esta forma porque, según Afsaneh y Cho (2015), en la fase de diseño se seleccionan los objetivos de aprendizaje, las solicitudes a los estudiantes, el material y los medios de comunicación, mientras que en la fase de desarrollo se pide ampliación de contenidos y aplicación de tecnologías. La presente propuesta pedagógica, al ser pensada como un programa corto, no implicó que se requiriera una fase de desarrollo, pues se pueden hacer dichas tareas en la etapa de diseño.

Instrumentos de recolección de datos

Para la correcta caracterización del grupo de interés se diseñó un instrumento (encuesta) que pretende obtener información acerca de los hábitos lectores de los estudiantes y su relación con la escritura en general. En la imagen 3 se muestra el instrumento. Se usó una escala de 1 a 10 para conocer la frecuencia de ciertos hábitos o conductas que suceden alrededor de la lectura. Luego de aplicada la encuesta, se continuó con la recolección de datos a través de las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Autoevaluación		
Califica los siguientes criterios en una escala del 1 al 10, teniendo en cuenta la tabla. Escribe el número frente a cada enunciado.		
Cuando empiezo un libro, lo leo hasta el final:	Escala	Significado
Leo todos los días:	1	Nunca
Hago mis deberes con mucho amor:	2	Casi nunca
Cuando leo un libro siento que estoy aprendiendo:	3	Muy poco
Cuando leo una página, entiendo todo a la primera vez:	4	Poco
Planifico las tareas que tengo pendientes:	5	De vez en cuando
Los libros me llevan a investigar por mi cuenta:	6	Algunas veces
Siento que mi ortografía mejora cuando leo:	7	Muchas veces
Tomo apuntes a medida que leo un libro:	8	La mayoría de veces
Me regañan porque no me gusta leer:	9	Casi siempre
Cuando no entiendo un libro me enojo:	10	Siempre
Gestión de mi tiempo		
hora de llegada a casa:		
lo primero que hago al llegar:		
Tiempo total que tengo al día para estudiar:		
Tiempo diario que puedo dedicar a la lectura:		
Mi día más ocupado es el ___ porque ___:		
Resolveré esa situación así:		



IMAGEN 3. ENCUESTA DE HÁBITOS DE LECTURA

MODELO DE ORGANIZADOR BASADO EN STORYTELLING

En este capítulo se dará una revisión a la literatura que se ocupa de los organizadores como una herramienta para facilitar el aprendizaje. La intención de este capítulo es generar un organizador a partir de la confluencia de varias teorías e investigaciones. Por ende, se dará inicio a este capítulo recorriendo algunos pormenores de los organizadores y se finalizará con la presentación del diseño del modelo para producir un organizador basado en el storytelling.

Como se mencionó en el marco teórico, un organizador es un material que ayuda a entender la lógica entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que va a aprender, puesto que funciona como un puente que establece conexiones entre conocimientos, que a su vez puede ayudar a solucionar dificultades como la de demasiada generalidad en los conocimientos subsunsores (según se explicó en el apartado de aprendizaje significativo) o poca relevancia en los contenidos a aprender (Ausubel, 2000). En la experimentación realizada por Ausubel (1960) se sugiere que el uso de organizadores es efectivo porque ayuda al aprendizaje y retención de material significativo con el que los estudiantes no estén familiarizados. En términos puntuales los organizadores,

normalmente se presentan antes que el material de aprendizaje en sí y se emplean para facilitar el establecimiento de una actividad favorable hacia el aprendizaje significativo. Los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales de aprendizaje nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva existente (Ausubel et al, 1998, p. 157).

Además de lo anterior, Ausubel (1978) afirma que debe haber una distinción clara entre un organizador y un resumen: el primero está relacionado con la estructura cognitiva del estudiante y debe tener un nivel mayor de generalidad e inclusividad, condiciones que un resumen no cumple.

Según lo anterior, será una ventaja incluir organizadores para facilitar el aprendizaje en esta secuencia didáctica. De manera concreta, creo que, teniendo en cuenta las características del grupo con el que se trabajará, puede ser más provechoso enfocarnos en el *organizador comparativo*, sobre el que Ausubel (1978) manifiesta que debería ser más usado (en comparación con el *organizador expositivo*) cuando el material que se va a aprender es relativamente familiar o tiene relación con ideas previas que los estudiantes ya han aprendido, por lo tanto, al momento de diseñar esta propuesta pedagógica, será vital tener en cuenta los resultados de los procesos de aprendizaje que los estudiantes de grado séptimo tuvieron en grado sexto; de esta forma, será más efectivo el diseño si a eso le sumamos un diagnóstico inicial. Schunk (2012) revisa la herramienta de los organizadores en la teoría de Ausubel, para la que ofrece un ejemplo muy claro:

Si un docente enseñara una unidad sobre el sistema circulatorio del cuerpo a aprendices que han estudiado los sistemas de comunicación, podría relacionar ambos sistemas por medio de conceptos relevantes como la fuente, el medio y el objetivo. Para que los organizadores comparativos sean eficaces, los alumnos deben comprender el material utilizado como base para la analogía. Además, deben percibir la analogía con facilidad. Las dificultades para percibir relaciones analógicas impiden el aprendizaje (p. 218).

Esta idea guarda una lógica con lo propuesto por Ausubel, Novak y Hanesian (1998), quienes señalan la importancia de un paso que le resulta totalmente relevante a este trabajo: “Con solo decir a los alumnos que los aprendizajes previos pueden ser de utilidad para ellos en otras situaciones se aumenta la transferencia” (p. 182). Sin embargo, sería conveniente ir mucho más allá del “solo decir” para situar en un contexto actual la relevancia de sus conocimientos previos, lo cual fortalecerá su relevancia.

Dicho lo anterior, queda justificada la importancia de una herramienta como la del organizador, que cumplirá con servir de material introductorio que relacione el material significativo con los aprendizajes previos de los estudiantes. En este punto es importante aclarar que hay una distinción importante que señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002) al revisar la herramienta de los organizadores:

un organizador previo debe distinguirse de las típicas introducciones anecdóticas o históricas que suelen presentarse comúnmente en los textos, las cuales muchas veces no presentan conceptos inclusores relevantes sino datos fragmentarios que no le sirven al aprendiz-lector para asimilar el contenido de aprendizaje (p. 199).

Se afirma que los organizadores facilitan la adquisición y la retención del conocimiento en el sentido de que “hace innecesaria gran parte de la memorización repetitiva a que recurren con frecuencia los estudiantes cuando tienen que aprender los detalles de una disciplina poco familiar antes de disponer de un número suficiente de ideas de afianzamiento claves” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1998, p. 190). De hecho, los trabajos conducidos por Ausubel demuestran que el uso de organizadores facilita la adquisición significativa y la retención del conocimiento (Ausubel, 1960; Ausubel y Fitzgerald, 1962a; Ausubel, Stager y Gaité, 1969; Ausubel, 1978).

Diversas investigaciones sobre organizadores han mostrado como resultado una mejora significativa del aprendizaje de diversos pasajes de estudio. Aunque en muchas de ellas se manifiesta que no comprueban la totalidad de la teoría de Ausubel, sus variables y todos sus principios, dejan claro que la presentación de un material previo facilita el aprendizaje de un material subsiguiente (Jafari y Hashim, 2012; Kahle y Rastovac, 1976; Mayer, 1979; West y Kellett, 1981; Stone, 1983; Corkill, 1992). Particularmente, la investigación de Stone (1983)

mostró una de las limitaciones de los estudios sobre organizadores: parte de los resultados mostraron, por ejemplo, que algunos organizadores no tenían en cuenta la teoría de la subsunción para el diseño del organizador y aun así los sujetos obtuvieron altos resultados en contraste con el grupo de control; a su vez, West y Kellett (1981) afirmaron que los organizadores funcionan bien, aunque queda claro que sus resultados respaldan solamente la teoría de la subsunción. En cuanto a la forma, el metaanálisis de Mayer (1979), en una búsqueda de veinte años de investigación, encontró que los organizadores que mejor funcionaron fueron, en concreto, analogías, ejemplos o reglas de orden general. Los de menor desempeño fueron los cuestionarios previos, resúmenes y marcadores del material a aprender. Más recientemente, Corkill (1992) realizó un metaanálisis en el que el criterio de inclusión para la revisión de la literatura era bastante acertado, puesto que se tomó una definición clara de lo que era un organizador y se excluyeron investigaciones que presentaban como organizador algo que no lo era, por tanto, esta investigación será cuidadosa en diseñar un organizador para que su función se acerque lo más posible a lo explicado por la teoría y que no haya confusiones al respecto, ya que suele haberlas:

The concept of advance organizers, in general, has been severely misused. Many categories of prereading activities have been carelessly tossed under the advance organizer heading because the activities occurred before the presentation of new material and/or because their purpose was to aid reading comprehension (Corkill, 1992, p. 38)

En resumen, en esta investigación se usará un material previo a la presentación del material de aprendizaje. Servirá como un puente entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos. Esta tarea requiere del conocimiento del contexto de los estudiantes (Colegio Freinet), de lo que saben (información sobre su trabajo en el año lectivo anterior, diagnóstico inicial), sus

motivaciones y necesidades (diagnóstico sobre hábitos). El concepto de organizador servirá en el presente trabajo como el marco teórico en que se mueve el storytelling.

A continuación se presenta el modelo de organizador.

Modelo de Organizador Basado en Storytelling				
Caracterización del público				
Grado	7º			
Edad promedio	12			
Intereses: Según la atenta observación del público, ¿cuáles son sus intereses generales?	Estudiantes muy conectados con la era digital y el consumo de contenidos de Internet. Se reconoce que hay una amplia aceptación por videojuegos (Fortnite, Friday Night Funkin, Clash Royale...), grupos musicales coreanos (BTS, Blackpink, Monsta X), futbolistas (Messi, CR7, Pogba), redes sociales (TikTok, IG), memes (stickers, imágenes, videos), eventos sociales (ir a cine, salir a comer, piyamadas), eventos históricos (la SGM genera un altísimo interés, el Paro Nacional), sagas literarias (Harry Potter) y aplicaciones para leer (Wattpad).			
Contenidos y competencias				
Contenido a enseñar	*Estrategias de lectura para una comprensión más profunda			
Conocimiento previo: ¿Cuáles son los conocimientos que ya tienen todos los estudiantes que inician esta unidad de aprendizaje?	*Conceptualización del término "contexto". *Comprensión de dos formas de leer, una simple y una compleja. *Nociones sobre comprensión de lectura.			
Significatividad: ¿Qué conexión hay entre ese conocimiento previo y el conocimiento que propone esta unidad de aprendizaje? ¿Cómo uno logra llegar al otro?	Los estudiantes de grado séptimo llegan al grado con una comprensión del término "contexto" como parte de la vida del autor y la obra que desarrolló en vida. Hasta ahora, no habían trabajado el contexto en un sentido sociocultural o de connotaciones políticas. Al entender que el contexto puede ir mucho más allá del recorrido del autor, los estudiantes tendrán una visión más amplia de lo que se puede lograr con la comprensión del contexto de producción de una obra literaria.			
Beneficios: ¿Para qué le servirá a un estudiante aprender lo que propone esta unidad?	La movilización de la comprensión de lectura tiene como beneficio el desarrollo de un pensamiento crítico, que permite a los estudiantes evaluar mejor las situaciones antes de proceder ante las mismas.			

Organizadores avanzados
Ausubel et al (1998)

<p>Aplicación: ¿En qué situaciones de la vida cotidiana podría ser útil este aprendizaje?</p>	<p>A la edad por la que se encuentran pasando los estudiantes, una de sus principales motivaciones tiene que ver con el desarrollo de las relaciones sociales. A medida que avanzan en el bachillerato, sus expectativas de socialización van en aumento, por lo que una forma eficaz de atraer su atención será a través del beneficio que se obtiene al evaluar los contextos en la situación de pedir un permiso para salir</p>
--	--

Inicio de la clase.	
<p>Dar inicio a la clase como de costumbre. Enunciar los contenidos a los estudiantes. Cuando se esté a punto de entregar el material o empezar la primera instrucción o explicación, detenerse para anunciar una historia repentina.</p>	
Diseño de la historia	
<p>(Fase 1: Story finding) Utilizar como insumo la información consignada en el apartado anterior para pensar en una anécdota que será narrada en la clase. La idea principal es imaginar una situación de la vida cotidiana de los estudiantes que pueda ocurrir alrededor de lo consignado en Intereses, junto con lo escrito en Aplicación. En dicha situación ocurre un problema, cuya resolución responde únicamente a lo consignado en Beneficios junto con Contenidos. Ya que el problema está relacionado con los intereses de los estudiantes, la búsqueda de la solución resulta de alta significatividad, lo que puede ser consolidado haciendo explícita esa relación hallada en la parte Significatividad. Se recomienda mencionar, conociendo su uso y aplicación, algunos de los intereses consignados. Mejor aun si se hace de manera segura y con naturalidad. Por ejemplo, es mucho mejor decir "Mi hermana estaba ahí en la cama viendo TikTok un rato y entonces..." que decir: "Mi hermana estaba ahí pegada de esa cosa TilTol o TinTo o como se llame esa cosa que usan ustedes hoy en día". Le agrega óxido al flujo de la narración y aleja al público. Sus intereses deben ser tratados con respeto, aunque no sean compartidos totalmente por el profesor o se niegue a entenderlos.</p>	
Paso a paso	
<p>Seguir los pasos que propone el modelo para acercarse al efecto deseado en el público.</p>	
Efecto / Pasos	Storytelling
<p>Lograr que el público sienta que la historia que le van a contar está cerca a la realidad.</p>	<p>Esta historia que les voy a contar hoy no es un cuento cualquiera que yo me inventé. Esto es de la vida real. Solo se los quiero contar porque esto que vamos a trabajar hoy es tan importante que se merece iniciar de una forma especial: con este chisme mío.</p>
<p>Hacer sentir al público que todo en esta historia estaba <i>demasiado</i> tranquilo.</p>	<p>En unas vacaciones que tuve hace algunos años yo estaba de lo más feliz, relajado en mi casa, salía de vez en cuando a cine, a comer, no tenía ninguna preocupación porque ya había ganado el año. No tenía mucho en qué pensar o nada que me atormentara, excepto una cosa...</p>

Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling
McDrury y Alterio (2004)

Los siete pasos del storytelling - Lambert (2013)

<p>Introducir el problema augurando que algo interesante está a punto de suceder. En el momento de enunciar el problema se recomienda que se haga dentro de un ambiente adornado por algunos de los elementos consignados en los intereses.</p>	<p>En esas vacaciones se iba a hacer la fiesta de cumpleaños de uno de mis mejores amigos. Él nos había avisado con mucho tiempo de anticipación, y con mucho tiempo de anticipación mi mamá me dijo que no porque eso era hasta muy tarde. No se lo volví a mencionar hasta que faltaban dos días para ir al cumpleaños. Ella estaba enojada porque alguien en el trabajo le había incumplido con algo, había llegado a la casa y se me había olvidado sacar a descongelar el pollo por estar en Fornite todo el día, viendo puros memes todo el día ¡no! Todo en contra. Pero no me importó y le pregunté. Obviamente, su respuesta fue contundente.</p>
<p>Giro de tuerca. Algo inesperado sucede y el público se siente intrigado porque no conoce lo que vendrá. En este momento aumenta la tensión del relato.</p>	<p>Pero entonces le insistí una vez más, y mirándome casi que con aburrimiento, me dijo las palabras más temidas y confusas de toda la historia de la humanidad: "Haga lo que se le dé la gana". Y entonces lo hice... En ese momento yo no lo sabía, pero cómo hubiera deseado que ella me hubiera dicho que no. Me habría salvado...</p>
Generación de aprendizajes	
<p>Hacer una pequeña pausa con el objetivo de aumentar la tensión. En este momento, se aplican las preguntas que ayudan a comprobar la comprensión de la historia como tal, seguidas de preguntas que ayudan a expandir la comprensión generando relaciones entre la historia y el contexto de los estudiantes.</p>	
<p>Comprobación de la comprensión (Fase 2: Story telling)</p>	<p>¿En qué momento yo cometí un primer error buscando ese permiso? ¿Por qué no me querían dejar ir en un principio? ¿Por qué creen que me negaron el permiso la segunda vez? ¿Por qué creen que yo hubiera deseado que me hubieran dicho que no?</p>
<p>Conexión entre la historia y el contexto (Fase 3: Story expanding)</p>	<p>¿Por qué razones los papás suelen negar los permisos? ¿Cómo haces para convencer a tus papás de un permiso? ¿Qué haces si te dicen que no? ¿Crees que esta es una situación de la vida real?</p>
Exposición del problema	
<p>Hacer explícito el problema señalando que el principal inconveniente se dio gracias a la falta del aprendizaje que esta unidad proveerá a los estudiantes.</p>	<p>Resulta que mi principal error, aunque suene extraño, fue no haber sabido leer a mi mamá de una manera más compleja. Porque todas las cosas, las situaciones y las personas se pueden leer, no solo los textos. Si yo hubiera leído a mi mamá y al contexto que la rodeaba, habría entendido por qué no quería dejarme ir, y <i>eso</i> no me habría pasado.</p>

Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling
McDrury y Alterio (2004)

<p>Hacer explícita la significatividad y la aplicación. En este apartado se pretende preparar el terreno para empezar a profundizar el aprendizaje, puesto que el paso de la fase 3 a la 4 implica una mayor complejidad.</p>	<p>¿Recuerdan que el año pasado vimos el término "contexto"? ¿Qué recuerdan que es? Ya sabemos que el contexto tiene que ver con lo que está alrededor de un libro (en el caso de lo que estudiamos en Lenguaje). Con esto que vamos a aprender en esta unidad, vamos a entender cómo usar el contexto para aprender a leer mejor. Vas a aplicar ese conocimiento para que puedas generar aprendizajes más profundos cuando estás leyendo. En mi historia yo estaba leyendo a mi mamá, pero no leí toda la situación y no usé el contexto para averiguar más sobre lo que estaba pasando. Mejor dicho, en resumen, si aprendes a leer libros de una manera más profunda, como lo haremos con estas actividades, vas a aprender a leer mejor todos tus contextos y tus situaciones de la vida real, y entonces podrás tomar decisiones más inteligentes sobre tu vida y todas tus cosas.</p>	<p>Etapas del aprendizaje - Moon (1999)</p>
<p>Generación de posibles soluciones (Fase 4: Story processing)</p>	<p>¿Cómo creen que uno podría hacer para solucionar ese problema de leer mejor y de manera más profunda? ¿Qué sería bueno hacer?</p>	

Final de la historia	
<p>En este punto, el público ya debería encontrarse anhelando saber qué fue aquello que sucedió, cuál fue la consecuencia anecdótica de no haber tenido los aprendizajes que promete esta unidad. Es el momento de darles lo que desean.</p>	
Cambios en la práctica	
<p>Evaluación de la solución final (Fase 5: Story reconstructing)</p>	<p>Planteamiento de preguntas que logren movilizar la evaluación de la solución final, que se resume a aplicar los aprendizajes que presenta esta unidad. Se deben plantear preguntas que también evalúen las soluciones presentadas por los estudiantes en la fase 4.</p> <p>Finalmente, plantear preguntas que motiven a los estudiantes a reflexionar acerca del cambio que pueden generar con respecto al ejercicio de la lectura.</p>

Luego de haber diseñado el modelo de organizador, se procederá a describir la secuencia didáctica que se implementó en el Colegio Freinet.



IMAGEN 4. PORTADA DEL PROYECTO

Introducción a la secuencia didáctica – Criterio de selección de la obra

Se usará el storytelling como una herramienta para movilizar aprendizajes significativos de los estudiantes con respecto al proceso de lectura de obras literarias, aprendizaje que se les planteará para analizar la obra de literatura fantástica *El hobbit*. La escogencia de esta obra responde a las recomendaciones hechas por Ellis y Brewster (1991) como criterios para la selección de historias que puedan generar aprendizajes. Aunque los autores no se refieren a novelas como tal, sino a historias breves, el criterio de selección es lo suficientemente preciso como para actuar bajo sus recomendaciones, que solicitan escoger una obra narrativa según aspectos categorizados en tres componentes: lingüístico, psicológico y cultural. Según los autores, una obra apropiada para desarrollar storytelling debería tener:

Componente lingüístico:

- La historia debería contener un nivel de lenguaje no muy sencillo, no demasiado complicado, con la intención de que provea una experiencia de aprendizaje en cuanto al vocabulario. La novela en cuestión tiene una cantidad considerable de palabras de uso poco común, lo que les creará a los estudiantes la necesidad de ampliar su vocabulario.
- La historia debería contar con textos en los que se pueda apreciar ritmo, onomatopeyas o entonaciones que motiven a los estudiantes a imitar su pronunciación. En la novela, varios grupos de personajes se expresan a través de canciones. Aunque no se perciba la rima del idioma original de publicación (inglés), sí hay onomatopeyas y versos que cargan con mucha emoción.

Componente psicológico:

- Se prefieren historias que los estudiantes vean como interesantes, asombrosas y memorables, tanto que los motive a desarrollar su imaginación contando historias. *El Hobbit*, al ser una novela fantástica, proveerá una estructura atravesada por periplos llenos de riesgos y peligros.
- Se prefieren historias que generen curiosidad en los estudiantes por averiguar más acerca de la cultura y el lenguaje presentes en la historia. El abordaje de la novela permitirá construir significados alrededor de la sociedad en que se produjo la obra.
- Se prefiere historias que puedan generar actitudes positivas en los estudiantes. La trama de la novela avanza gracias a los valores de muchos de sus personajes.

Componente cultural:

- Se sugieren historias que puedan proveer aprendizajes acerca de la cultura en la que está inmerso el libro y su lenguaje.

La novela fantástica *El Hobbit*, publicada por Jhon R. R. Tolkien, cumple con los anteriores requisitos. En total, los autores plantean 9 de ellos, 6 de los cuales (los referenciados aquí) se cubren totalmente con el abordaje que se piensa hacer de esta obra, por lo que estamos hablando de una obra pertinente para los objetivos que pretende cubrir esta investigación.

En cuanto al proyecto, titulado *Cuenta tu historia medieval*, les solicita a los estudiantes que inventen un personaje, basado en su lectura de la novela, que narrará una historia en la que hay involucrados análisis y aprendizajes alrededor de la obra. En términos generales, se pretende que los estudiantes lean la novela de manera más profunda, estableciendo diálogos con la misma y con su contexto de producción: Sudáfrica y el *Apartheid*. En la tabla 2 se presenta un panorama del currículo a desarrollar. En la imagen 5 se presenta un esquema de la estructura de la secuencia didáctica:

Cuenta tu historia medieval

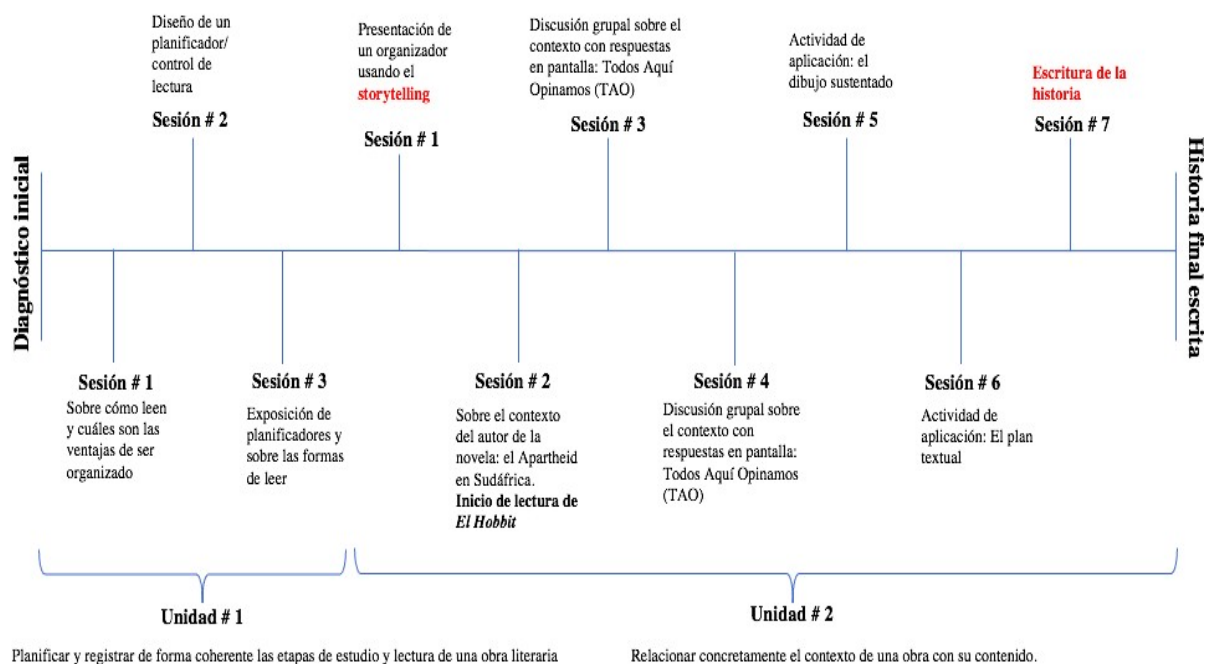


IMAGEN 4. ESQUEMA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

El esquema anterior permite observar los momentos clave del storytelling en esta secuencia didáctica: en primer lugar, el storytelling aparece orientando, en conjunto con el concepto de organizador en el aprendizaje significativo, el diseño de un material introductorio al material de aprendizaje en sí.

El otro momento en que hace presencia es para el diseño del producto final de este proyecto: una narración sobre un personaje inventado. La narración es libre siempre que contenga problemáticas sociales como las encontradas en el libro *El Hobbit*. Dicho de otro modo, el contenido del libro y el material de aprendizaje sobre Sudáfrica son el insumo para la creación de la historia.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis que se usarán son: estrategias de lectura, sustantividad, identificación de relaciones y lectura en contexto. Cada categoría se encuentra anclada a los postulados expuestos en el marco teórico.

Descripción de la secuencia didáctica

Título del proyecto: Cuenta tu historia medieval

Competencia – Objetivo general: Analizar un texto literario teniendo en cuenta estrategias de lectura que profundicen la comprensión sobre el mismo.

Unidad # 1 – *La organización lo es todo*

Descripción de la unidad:

Si bien ya se ha dejado claro que se pretende ampliar las herramientas para la comprensión de un texto narrativo por parte de los estudiantes, es de vital importancia hacer hincapié en que la ejercitación es lo que lleva a la mejoría en términos de comprensión, pero para que esto suceda primero debe haber un hábito de lectura. Por tal razón, antes de comenzar a hablar acerca de la novela *El Hobbit* y su contexto, se trabajará en la organización de la lectura, lo que incluye un ejercicio para pensar en las rutinas en casa y en los tiempos dedicados a la lectura.

En otras palabras, como una forma de iniciar a los estudiantes en la lectura formal, se trabajará una unidad en la que realizará un planificador/controlador de lectura y la necesidad de ser organizados. Pardo (2004) hace énfasis en la importancia de que un maestro se asegure de proveer instancias para que los estudiantes tengan un tiempo de lectura diario y autónomo. Por lo tanto, en la primera unidad se proveerá el material suficiente para que los estudiantes puedan iniciarse en el

control y la planificación de su lectura. El hecho de que establezca sus propias metas de lectura, con base en la rutina diaria que tiene, le generará beneficios ya que al asumir un papel importante en el planteamiento de las metas de aprendizaje sentirá una mayor responsabilidad por cumplirlas (González, 2004).

Lo que se espera lograr con esta unidad es que los estudiantes reflexionen acerca de la importancia de tener un hábito y de ser organizado para poder cumplirlo. Esta unidad funcionará como base para el trabajo en la unidad siguiente, puesto que, si el enfoque es el de la lectura más profunda o compleja, primero necesitamos asegurarnos de que los estudiantes estén leyendo de manera planificada y ordenada, puesto que, aunque lo ideal es que los estudiantes gocen la lectura, no estamos hablando de una actividad totalmente recreativa, por lo que requiere de dedicación y esfuerzo.

Unidad # 1 – <i>La organización lo es todo</i>	
Objetivos de aprendizaje	Planificar y registrar de forma coherente las etapas de estudio y lectura de una obra literaria
Objetivos específicos de la unidad	Producir un planificador/controlador de lectura basándose en los tiempos propios.
Saberes asociados	Disposición y constancia al momento de avanzar en la lectura de una obra
	Planificación de lectura
	Observación y minuciosidad al leer una obra literaria
Tiempo	3 sesiones

Sesión # 1 – Objetivo: Determinar la importancia de la organización y la planificación de las tareas.

Se dará una introducción a la sesión haciendo la siguiente pregunta de anticipación a los estudiantes: ¿Por qué es importante ser organizado? Se les pedirá que compartan los momentos o situaciones de la vida en las que es más difícil ser organizado.

Luego, pensaremos acerca de las ventajas de ser organizado para distintas facetas de la vida, siguiendo los ejemplos que ya habrán mencionado en el momento anterior, incluyendo, por si no lo mencionan, al acto de leer para aprender, es decir, leer en el colegio. Cada estudiante expondrá ante el grupo cuál es su método de lectura de los libros del Plan Lector o de otras lecturas en general. El objetivo de esta sesión es que los estudiantes reconozcan la necesidad de establecer hábitos de estudio y de lectura. Se hará en la primera clase porque este es un ejercicio importante para la lectura: sin hábito no se desarrolla la comprensión.

Sesión # 2 – Objetivo: Diseñar un planificador que permita llevar un control de la lectura de obras literarias.

El docente les presentará a los estudiantes un modelo de planificador y les pedirá que diseñen uno propio. Se brindará el espacio en la sesión para el desarrollo del planificador. El objetivo de esta sesión es que los estudiantes aprendan cuáles son las categorías necesarias en un planificador para poder tener un registro de aprendizaje y lectura. En esta sesión los estudiantes reciben un material de aprendizaje: modelo de planificador.

Sesión # 3 – Objetivo: Conocer estrategias de lectura para mejorar la comprensión de lectura.

Los estudiantes iniciarán la clase presentando su planificador ante el grupo, explicando cómo adaptan (o adaptarán) a sus rutinas el tiempo para leer. El objetivo de esta sesión es comprobar que los estudiantes pueden adaptar sus rutinas de estudio a sus rutinas de vida, o viceversa. En la presentación del planificador, los estudiantes explicarán cómo harán esta adaptación. En un segundo momento, el docente realizará una exposición en la que explica, en términos generales, las dos formas que hay de leer: entendiendo las palabras y construyendo significados (Solé, 1998; Cassany, 2006), incluyendo un conjunto de estrategias para la lectura. La realización de dichas estrategias está mediada por el trabajo que se puede hacer en el planificador de lectura que se desarrolló durante la unidad anterior.

Uno de los aprendizajes que se busca transmitir es la consciencia de que una de esas maneras de leer implica un trabajo mayor que la otra, pero ofrece mejores resultados en términos de aprendizaje y disfrute. Se animará la participación en clase preguntando por las lecturas de los estudiantes, haciéndolos reflexionar sobre estas maneras de leer.

Para llevar a cabo estas estrategias de lectura, será de gran ventaja que los estudiantes tengan herramientas como la del planificador (realizado en sesiones anteriores), por lo que el paso de la unidad 1 a la unidad 2 está marcado por la necesidad de aplicar lo que el planificador solicita: lectura habitual, análisis e identificación de momentos y conceptos.

Unidad # 2 – *Todo en su contexto*

Competencia – Objetivo general: Analizar un texto literario teniendo en cuenta estrategias de lectura que profundicen la comprensión sobre el mismo.

Descripción de la unidad:

Siguiendo las sugerencias de Ellis y Brewster (1991), se presenta un material de preparación para la lectura, el cual tiene como intención poner en contexto la obra antes de su primer abordaje, puesto que familiarizar a los estudiantes con la historia es beneficioso para su posterior comprensión. En este punto se tienen en cuenta las recomendaciones de Solé (1998) para valorar la lectura como "instrumento de aprendizaje, información y disfrute" (p. 78), que implica una serie de actividades antes, durante y después de la lectura. Parte de estas estrategias consiste en escribir algunas ideas a medida que avanza la lectura. Una vez conocido el contexto de la obra literaria, se procede con su lectura para posteriormente iniciar el establecimiento de relaciones.

Unidad # 2 – <i>Todo en su contexto</i>	
Objetivos de aprendizaje	Producir una narración basada en los aprendizajes obtenidos por la comprensión de la lectura de una obra literaria.
Objetivos específicos de la unidad	1) Establecer relaciones entre los microsucesos de una obra literaria y sucesos históricos o sociales que rodearon su producción. 2) Valorar críticamente las problemáticas sociales y culturales presentes en la literatura.
Saberes asociados	La relación entre una obra literaria y su contexto de producción
	Establecer hipótesis sobre la influencia del contexto de producción en el contenido de una obra literaria
	Observación y minuciosidad al leer una obra literaria
Tiempo	7 sesiones

Sesión # 1 - Objetivo: Comprender la significatividad de la unidad de aprendizaje.

Durante esta sesión, se implementa el organizador que fue diseñado bajo el Modelo de Organizador Basado en el Storytelling. A través de esta herramienta, los estudiantes pueden tener claridad acerca de lo que van a aprender, para qué les servirá, por qué es recomendable hacer el trabajo a conciencia y cómo se conecta todo esto con lo que ya saben. El diseño de mi modelo implica que se espera una tasa alta de participación por parte de los estudiantes, puesto que, como se ha explicado en apartados anteriores, la intención del storytelling en esta secuencia didáctica es que pueda funcionar como un facilitador del aprendizaje, tanto para el diseño de organizadores como para la solicitud de un producto final para los estudiantes, en el marco de un proyecto de la asignatura de Lenguaje.

Sesión # 2 – Objetivo: Reconocer las principales características del contexto de producción de una obra literaria determinada.

Se da inicio a la sesión preguntando a los estudiantes con la noción de *contexto* y cómo su conocimiento se puede aplicar en distintos ámbitos de la vida. A continuación, se presenta un material de aprendizaje acerca del contexto de producción de *El Hobbit*. Este material contiene información sobre el concepto general del Apartheid en Sudáfrica y sus consecuencias para la población afro. El material incluye un video sobre la vida de Nelson Mandela y su lucha, que en esta secuencia didáctica se usa para explicar el ambiente y los sucesos que marcaron la época en Sudáfrica.

Material: [La historia de Nelson Mandela \(video con texto, voz y animaciones\)](#)

Se les pide a los estudiantes que tomen apuntes de cada una de las ideas que encuentren en el video y en la presentación del docente. A medida que avanzaron en ambos materiales, el docente respaldó los puntos con diferentes ejemplos y explicaciones acerca de la misma idea, con el fin de motivar a los estudiantes a que tomen nota usando su propia comprensión de los hechos, usando sus propias palabras, tal como lo recomienda Quesada (2008), en su *Guía para estudiantes sobre aprendizaje significativo*, dando orientaciones a los estudiantes para asimilar mejor un pasaje de aprendizaje:

La lectura que se hace para estudiar y aprender se facilita si comprendes lo que lees.

Para comprender la lectura y aprender lo que estudias puedes cambiar a tus palabras lo que dice el autor y también puedes descubrir sus ideas esenciales (p. 51).

La idea anterior está íntimamente ligada con el concepto de *sustantividad* en la teoría de Ausubel *et al* (1998). Al finalizar la exposición, se les pide a los estudiantes su opinión acerca de la situación conocida en Sudáfrica.

Sesión # 3 – Objetivo: Establecer hipótesis de lectura acerca de la novela.

Se da inicio a esta sesión preguntando por las ideas anotadas en la sesión anterior. Se formulan preguntas como: ¿Quién fue Nelson Mandela? ¿En qué tipo de sociedad vivió? ¿Cómo describirías lo que hizo usando una sola palabra?

Una vez recordados estos hechos, se genera una pregunta para plantear hipótesis de lectura: ¿De qué podría tratarse un libro que fue escrito en el contexto del autor de *El Hobbit*? ¿Qué elementos crees que podrías encontrar? Se da inicio a la lectura luego de las primeras predicciones.

Sesión # 4 - Objetivo: Consolidar los aprendizajes alrededor del contexto de producción de la novela y la forma de leerla.

En esta sesión, el docente entrega a los estudiantes un listado de 20 preguntas para el taller de participación oral. En este espacio, el docente muestra las preguntas con anticipación a los estudiantes, y ellos deciden en cuál quieren participar. Este modelo de participación implica que el docente escriba, en tiempo real, las respuestas de los estudiantes en un documento que está proyectado para todos en el aula. La intervención de cada estudiante se escribe frente a su nombre y el cuadro se proyecta en el *video beam*. Este modelo de participación ha mostrado ser altamente efectivo en mi experiencia en el aula: el nivel de participación aumenta de una forma muy satisfactoria. Se les presentará a los estudiantes la rúbrica de evaluación del plan textual para la narración de la historia.

Sesión # 5 – Objetivo: Establecer relaciones entre los microsucesos de una obra literaria y sucesos históricos o sociales que rodearon su producción.

Los estudiantes realizan la actividad denominada *El dibujo sustentado* (ver imagen 5). En esta actividad, se les solicita a los estudiantes que manifiesten cuáles son las relaciones de semejanza que se pueden establecer entre el contexto sudafricano y los sucesos de la novela. El pedido lo desarrollaron a través de la producción de un dibujo sobre la novela, cuya escena o mensaje refleja la idea que el estudiante quiere transmitir para explicar las relaciones solicitadas.

El dibujo sustentado

El dibujo sustentado es una actividad que nos permitirá relacionar el contexto de Tolkien con su obra.

¿Cómo hacerlo?

1 Ten a mano los siguientes elementos:

- Novela El Hobbit
- Tus apuntes sobre el contexto de Sudáfrica y Tolkien.
- La rúbrica de evaluación
- Tu desarrollo de la actividad de preparación

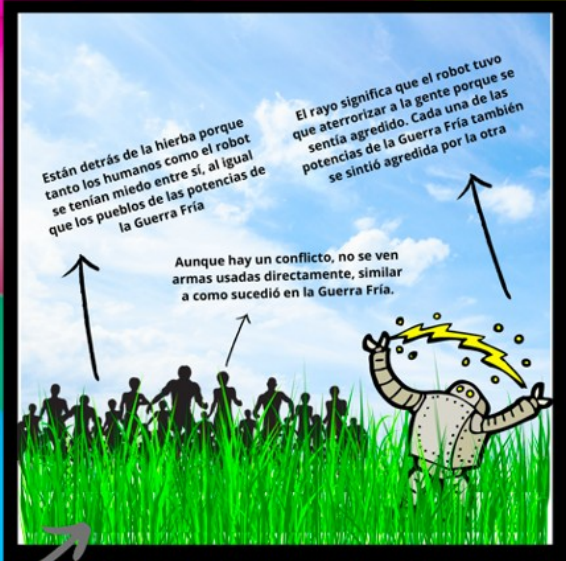
Utiliza estos elementos para realizar un dibujo que explique por qué el contexto de Tolkien en Sudáfrica puede verse reflejado en la novela.

2 Señala las partes de tu dibujo que creas necesarias para explicar esa relación (mínimo 3).

3 Apóyate en la rúbrica de evaluación para que puedas orientarte acerca de cómo lograr un excelente resultado.

Note Te dejaré un ejemplo que hice, acerca de otra narración que probablemente conozcas, ya que se trabajó el año anterior: El hombre de hierro (en el contexto de la Guerra Fría).

Desempeño: Relacionar concretamente el contexto de una obra con su contenido



Están detrás de la hierba porque tanto los humanos como el robot se tenían miedo entre sí, al igual que los pueblos de las potencias de la Guerra Fría

El rayo significa que el robot tuvo que aterrorizar a la gente porque se sentía agredido. Cada una de las potencias de la Guerra Fría también se sintió agredida por la otra

Aunque hay un conflicto, no se ven armas usadas directamente, similar a como sucedió en la Guerra Fría.

IMAGEN 5. CONSIGNA DE LA ACTIVIDAD EVALUATIVA EL DIBUJO SUSTENTADO.

En un segundo momento, se les delega a los estudiantes que, en casa, creen una figura del personaje sobre el que van a contar su historia (la historia es el producto final de este proyecto). Para realización de este personaje, se les ofrecerá a los estudiantes un tutorial sencillo acerca de cómo construir un personaje de acción con material reciclado.

Material: [Tutorial para realizar una figura con material reciclado.](#)

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes puedan enriquecer su historia presentando, junto a ella, los personajes que están involucrados, una pequeña descripción de los mismos y algunas fotografías que ilustren la esencia del personaje.

Sesión # 6 – Objetivo: Valorar críticamente las problemáticas sociales y culturales presentes en la literatura.

Durante la sesión, los estudiantes realizan una segunda actividad valorativa, llamada *El plan textual*. (Imágenes 6 y 7). Esta actividad se les pide usar las relaciones que ya hallaron en la actividad anterior (*El dibujo sustentado*) y usarlas como insumo para la valoración crítica de la novela y las problemáticas sociales que fueron identificadas previamente.

En una primera parte de este plan textual (imagen 6), se les solicita a los estudiantes que escriban una caracterización del personaje sobre el que contarán una historia. Para lograrlo, será necesario que lean la novela y que conozcan las características de cada una de las razas o especies que está en la novela. En el apartado siguiente, se les pide tener en cuenta el taller de participación oral y la actividad anterior. En este punto, los estudiantes deben identificar problemáticas sociales que subyacen a los acontecimientos de la trama del libro, y posteriormente realizar dos tareas: hallar esa problemática en nuestro contexto o tiempos actuales y valorar su presencia en la literatura.

Nombre de la figura de acción: _____ **Raza:** _____

Caracterización

Básate en la lectura de la novela para describir la raza de tu personaje (enano, hobbit, elfo, etc.) y dar una breve caracterización sobre dicho personaje. Puedes guiarte con estas preguntas: ¿Cómo luce físicamente? ¿Por qué es reconocido dentro de su grupo? ¿Qué habilidad especial tiene? ¿Cuál es su objetivo en la novela? ¿Qué momentos muy difíciles ha tenido que vivir? ¿Qué ha aprendido a lo largo de la novela?

Problemáticas sociales

Ten en cuenta la actividad de preparación que hiciste anteriormente. En ella hablamos acerca de las problemáticas sociales. También ten presente que en nuestras discusiones públicas hablamos acerca de cómo se ven las problemáticas sociales en la literatura.

Menciona dos de esas problemáticas y explica cómo se ven en la novela El Hobbit. En el siguiente espacio ofrece tu opinión acerca de que la gente conozca y lea sobre estas problemáticas, mencionando si crees que estas problemáticas también se dan en nuestra sociedad.

Problemática 1: _____

Problemática 2: _____

IMAGEN 6. PRIMERA PARTE DE LA ACTIVIDAD EL PLAN TEXTUAL.

Dimensión	Partes	Explicación	Respuestas
Reflexión	Problemática escogida	Explica cuál de las dos problemáticas vas a mostrar en tu historia.	
	Evaluación	Escoge una de las dos problemáticas y explica con tus propias palabras por qué esta problemática es tan difícil de resolver. ¿Cuáles son los puntos de vista involucrados?	
Reflexión en la historia	Adaptación	¿Qué opinas del hecho de leer los libros del Plan Lector pensando en aprender según el contexto y tratando de encontrar problemáticas sociales?	
Historia central	Inicio	Explica con tus propias palabras cómo serán las cosas al inicio. Es solo un plan; no es necesario que empieces a escribir la versión final.	
	Nudo	Explica cuál va a ser el problema al que el protagonista se va a enfrentar. <u>Recuerda que parte del nudo debe estar relacionado con alguna de las problemáticas sociales.</u>	
	Desenlace	Menciona de qué forma el protagonista va a resolver ese problema.	

IMAGEN 7. REFLEXION Y NARRACION. SEGUNDA PARTE DE LA CONSIGNA DE LA ACTIVIDAD EVALUATIVA EL PLAN TEXTUAL.

La segunda parte de esta actividad (imagen 7) corresponde a una tabla en la que se les pide a los estudiantes que organicen algunas ideas alrededor de las problemáticas sociales, además de definir la estructura de su historia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Estrategias de lectura

En la actividad del planificador se les solicitó que realizaran una planificación de su lectura teniendo en cuenta los tiempos que maneja cada uno en su rutina. La tabla, que parte de un modelo que el docente entregó, les permite a los estudiantes llevar un registro de su lectura a lo largo de los días de trabajo con la obra.

Uno de los campos de la tabla tiene el pedido “Algo importante...”, en el que se les pide a los estudiantes que, dentro de lo que leyeron ese día, encuentren qué suceso podría ser muy importante para la construcción y total comprensión de una novela de aventuras.

En la imagen 10 se puede apreciar uno de los planificadores realizados.

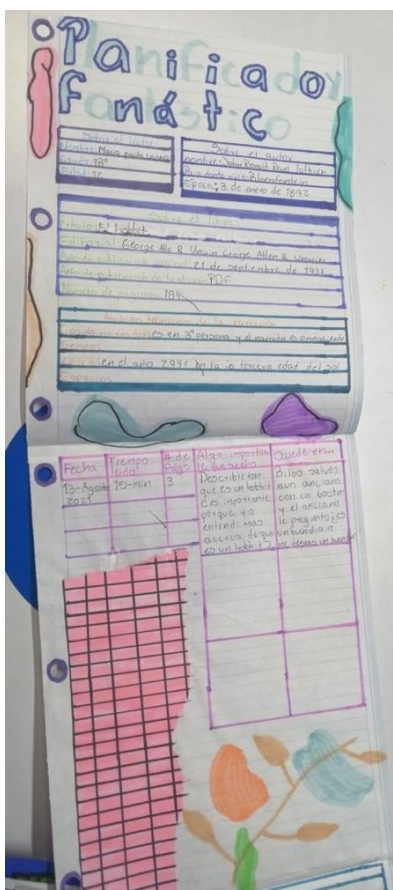


IMAGEN 8. PLANIFICADOR DE UNA ESTUDIANTE DE 7º

En la imagen 8 hay una exposición clara de un momento relevante para una novela de aventuras: “Describieron qué es un hobbit. Es importante porque yo entendí más acerca de qué es un hobbit”. El ejercicio de la estrategia de lectura se puede ver en pleno en el trabajo de esta estudiante, según la respuesta anterior, puesto que al decir “yo entendí” es claro que hay una escritura con rasgos de metacognición. Si bien es cierto que la explicación que ofrece no aclara ni explica la importancia de saber qué es un hobbit, puede ser considerado como un buen primer paso.

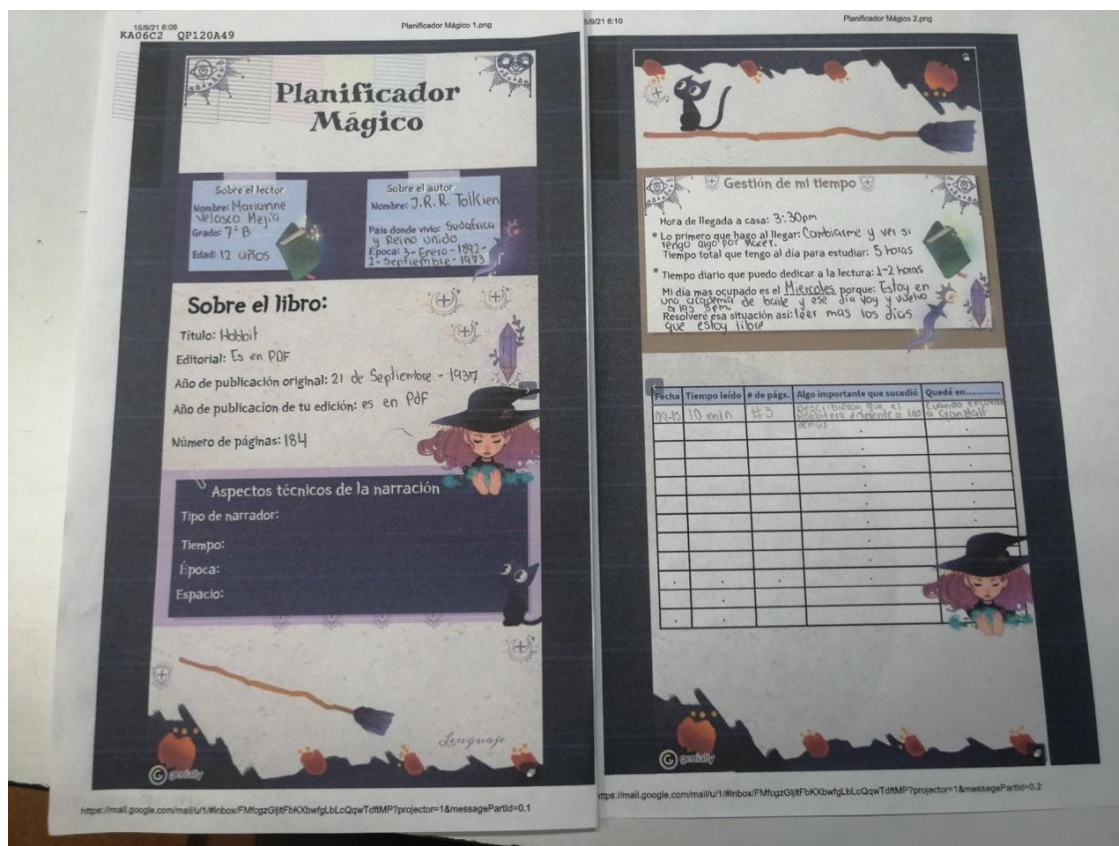


IMAGEN 9. PLANIFICADOR DE UNA ESTUDIANTE DE 7º.

En la imagen 9 podemos ver la selección del aspecto que se consideró importante:

“Describieron que el hobbit era diferente a los demás”. En este caso, la estudiante no proporcionó una explicación a su selección, pero es un poco más certera que la respuesta anterior en tanto que la primera estudiante ofrece una respuesta expositiva, mientras que la segunda estudiante realizó una inferencia: el libro deja claro que este personaje es, en efecto, diferente a los demás de su clase, pero no lo anuncia directamente, por lo que la única forma de saberlo es comprender, en ese sentido, el mensaje que intenta dar el autor, lo que se le conoce como ‘leer entre líneas’.

fecha	Tiempo leído	# de pags	Algo importante que sucedió	Quede en...
15/9/21	15 m. in	1 p.9	Bulbo conocido a grahamdalf	preparándose para ir a la aventura





IMAGEN 10. PLANIFICADOR DE UN ESTUDIANTE DE 7º

Sobre el lector		Sobre el autor	
Nombre: Miguel Ángel Tamayo Rodriguez	Grado: 7-B	Nombre: J.R.R Tolkien	País donde vivió: Birmingham
Edad: 12 años		Época: 3 de enero de 1892-Bournemouth, Dorset, 2 de septiembre de 1973	

Sobre el libro

Título: El hobbit
 Editorial: George Allen & Unwin
 Año de publicación original: 21 de septiembre de 1937
 Año de publicación de tu edición:
 Numero de páginas: 285 (con el índice)

Aspectos técnicos de la narración

Tipo de narrador:
 Tiempo:
 Época:
 espacio

fecha	Tiempo leído	Algo importante	# de pagina	Quede en...
15 de sept	20 minutos	Gandalf busca comp	15	Describen a Gandalf







IMAGEN 11. PLANIFICADOR DE UN ESTUDIANTE DE 7º

En las imágenes 10 y 11 se puede ver cómo los estudiantes seleccionaron el mismo momento, aunque cada uno lo planteó de una manera diferente: “Bilbo conoce a Gandalf” y “Gandalf busca comp”. En la novela, uno de los personajes busca al otro solicitándole su compañía.

En la actividad *El plan textual*, se les solicitó a los estudiantes que identificaran dos problemáticas sociales en la novela *El Hobbit*, entendiéndola como una alusión a la realidad. Los estudiantes iniciaron la lectura de la novela sabiendo que esto era parte importante de lo que debían rastrear en su lectura. Veo un avance muy significativo en el aprendizaje de los estudiantes con este planificador, puesto que, antes de esta intervención, no solían anotar nada durante su lectura o al finalizar, tal como sugiere hacer Solé (1998) en aras de desarrollar una comprensión más aguda o profunda.

Sustantividad

Es uno de los principios que, según Ausubel *et al* (1998), ayuda a que se dé el aprendizaje significativo. Como se explicó en el marco teórico, la sustantividad se refiere a una propiedad de la información que hace parte del material de aprendizaje: está enunciado con unas palabras que podrían cambiarse a otras y aun así expresar la misma idea. En ese sentido, se estaría esperando lo mismo por parte de los estudiantes. En este apartado, se mostrarán algunas imágenes en las que se ve la idea de los estudiantes en comparación con la idea que vieron escrita en texto que acompaña el video. A continuación, se mostrarán un par de ideas en la imagen 14:

A mediados del siglo pasado, Sudáfrica sufría una terrible enfermedad: el racismo. El gobierno, compuesto solo por hombres blancos, trataba a las personas de raza negra como si no fueran personas.

Aunque las personas de raza blanca eran menos en número, tenían el poder y crearon el Apartheid, un sistema que separaba a los hombres blancos de los negros impidiéndoles estudiar juntos, comer en los mismos lugares o utilizar los mismos baños.

IMAGEN 12. . PRIMERAS IDEAS EXPUESTAS EN EL VIDEO. FOTOGRAMAS TOMADOS DE: LA HISTORIA DE NELSON MANDELA (VIDEO CON TEXTO, VOZ Y ANIMACIONES) CANAL DE YOUTUBE: EL TIMBRE DEL RECREO.

Las ideas presentadas en el video son cortas, aunque durante la escritura se pudo ver que a los estudiantes les tomaba un poco de tiempo buscar sus propias palabras para transmitir estas ideas. En la imagen 14 se pueden observar estas mismas ideas en los apuntes de algunos de los estudiantes.

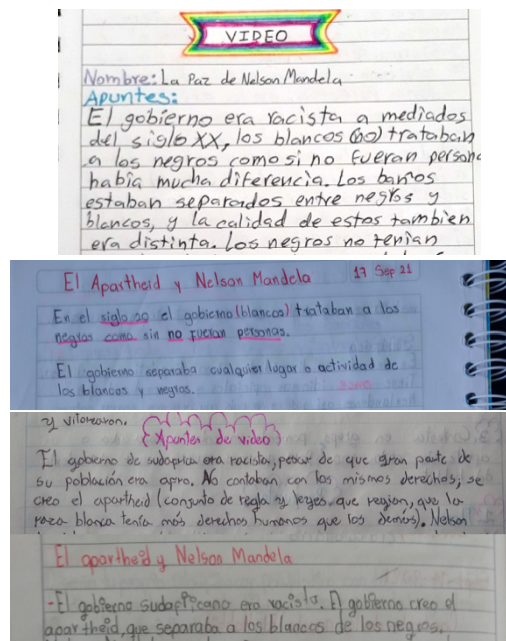


IMAGEN 13. APUNTES DE LAS PRIMERAS IDEAS DEL VIDEO

La tabla 2 muestra una comparación entre la idea presentada en primer lugar y la forma en que los estudiantes la apuntaron en su cuaderno, según las recomendaciones de la sustantividad y las orientaciones de Quesada (2008):

Idea en el material	Estudiante # 1	Estudiante # 2	Estudiante # 3	Estudiante # 4
A mediados del siglo pasado, Sudáfrica sufría una terrible enfermedad: el racismo. El gobierno, compuesto solo por hombres blancos, trataba a las personas de raza negra como si no fueran personas.	El gobierno era racista a mediados del siglo XX, los blancos trataban a los negros como si no fueran personas.	En el siglo 20 el gobierno (blancos) trataban a los negros como si no fueran personas.	El gobierno de Sudáfrica era racista, a pesar de que gran parte de su población era afro. No contaban con los mismos derechos.	El gobierno sudafricano era racista.
Aunque las personas de raza blanca eran menos en número, tenían el poder y crearon el Apartheid, un sistema que separaba a los hombres blancos de los negros impidiéndoles estudiar juntos, comer en los mismos lugares o utilizar los mismos baños.	Había mucha diferencia. Los baños estaban separados entre negros y blancos, y la calidad de estos también era distinta.	El gobierno separaba cualquier lugar o actividad de los blancos y negros.	Se creó el apartheid (conjunto de reglas y leyes que regían, que la raza blanca tenía más derechos humanos que las demás).	El gobierno creó el apartheid, que separaba a los blancos de los negros.

Tabla 2. COMPARACIÓN DE LA IDEA DE LOS ESTUDIANTES CON LA IDEA ORIGINAL, EN PALABRAS DE ELLOS

Estas respuestas muestran que los estudiantes están comprendiendo la idea esencial de dicha la primera parte del video, puesto que, en la mayoría de los casos, lo que los estudiantes omitieron fue la idea o analogía de una “terrible enfermedad”. En sus respuestas por lo general hablan de un “gobierno racista”. Sin embargo, se notó que los estudiantes # 1 y # 2 no mencionaron el Apartheid.

Particularmente, el estudiante # 1 no tiene la palabra “Apartheid” ni siquiera en el título de la actividad. Aunque todas sus respuestas contienen la esencia de lo que se pretende transmitir en la idea original, se les recomendó a los estudiantes que no olvidaran anotar el nombre de este sistema de clasificación social.

En este caso, la sustantividad no se ve afectada, puesto que *apartheid* es solo un nombre, no una explicación.

El solo hecho de explicitar este tipo de estrategias resulta de gran satisfacción para los estudiantes, a quienes les costó, en mayor o menor medida, usar sus propias palabras. No se esperaba que los apuntes tuvieran la misma cantidad de información. Para ser un video que se estaba reproduciendo en el aula (haciendo algunas pausas para que escribieran), los apuntes de los estudiantes reflejan un alto nivel de sustantividad.

Establecimiento de relaciones

Cuando hablamos de establecimiento de relaciones nos referimos al acto de hallar conexiones entre un elemento y otro. Este establecimiento de relaciones se puede dar entre un texto y otros textos. Esta búsqueda de relaciones de intertextualidad es una de las formas que propone el profesor Fabio Jurado (2008) para asegurar la comprensión de lectura. Y, siguiendo su idea de la flexibilidad de estas recomendaciones según cada contexto, se hizo una modificación a la propuesta de hacer cotejos guiados y críticos entre microcuentos y otras obras, o entre microcuentos. En ese sentido, cuando se habla de *establecimiento de relaciones* nos referimos a lo que aquí se ha mencionado como comprensión de lectura, debido a que se toma como una opción verificable.

Para la actividad *El dibujo sustentado*, se les pidió a los estudiantes que realizaran esta búsqueda de relaciones entre el texto *El Hobbit* (caps. I y II) y un material audiovisual seleccionado por el docente: *slides* en video con música y voz, similar a lo que se recomienda a partir storytelling digital, puesto que la música, las imágenes y demás enriquecen los significados del material (Robin, 2008), que explica de manera adecuada, para estudiantes de grado séptimo, los rasgos generales de la lucha que vivió Nelson Mandela en Sudáfrica. Teniendo en cuenta que este material puede brindar una idea cercana a la que fue la sociedad que vivió Jhon Ronald Reuel Tolkien, autor de la novela, su descripción no literal en el cuaderno de cada estudiante funcionará como el texto que se encuentra dentro de otro texto, con el fin de que el lector crítico ponga de manifiesto la relación entre ambos, pues disfruta tratando de comprender cómo el autor creó su obra (Jurado citando a Eco, 2008).

Así, en esta categoría se espera encontrar que los estudiantes señalaron de manera clara cuáles son los puntos en común que existen entre la obra *El Hobbit* y su contexto de producción, es decir, la situación histórica que vivió Sudáfrica en la primera mitad del siglo XX, de tal forma que puedan llegar a hacerse de una idea de cómo el autor creó su obra, o en qué elementos se basó. Para ponerlo de manifiesto, se les pidió que realizaran un dibujo que explicara la alusión al mundo real que tuviera el libro. Se le llama ‘sustentado’ porque se les pide que añadan breves explicaciones para darle mayor solidez a las ideas presentadas en el dibujo que acabaron de hacer.

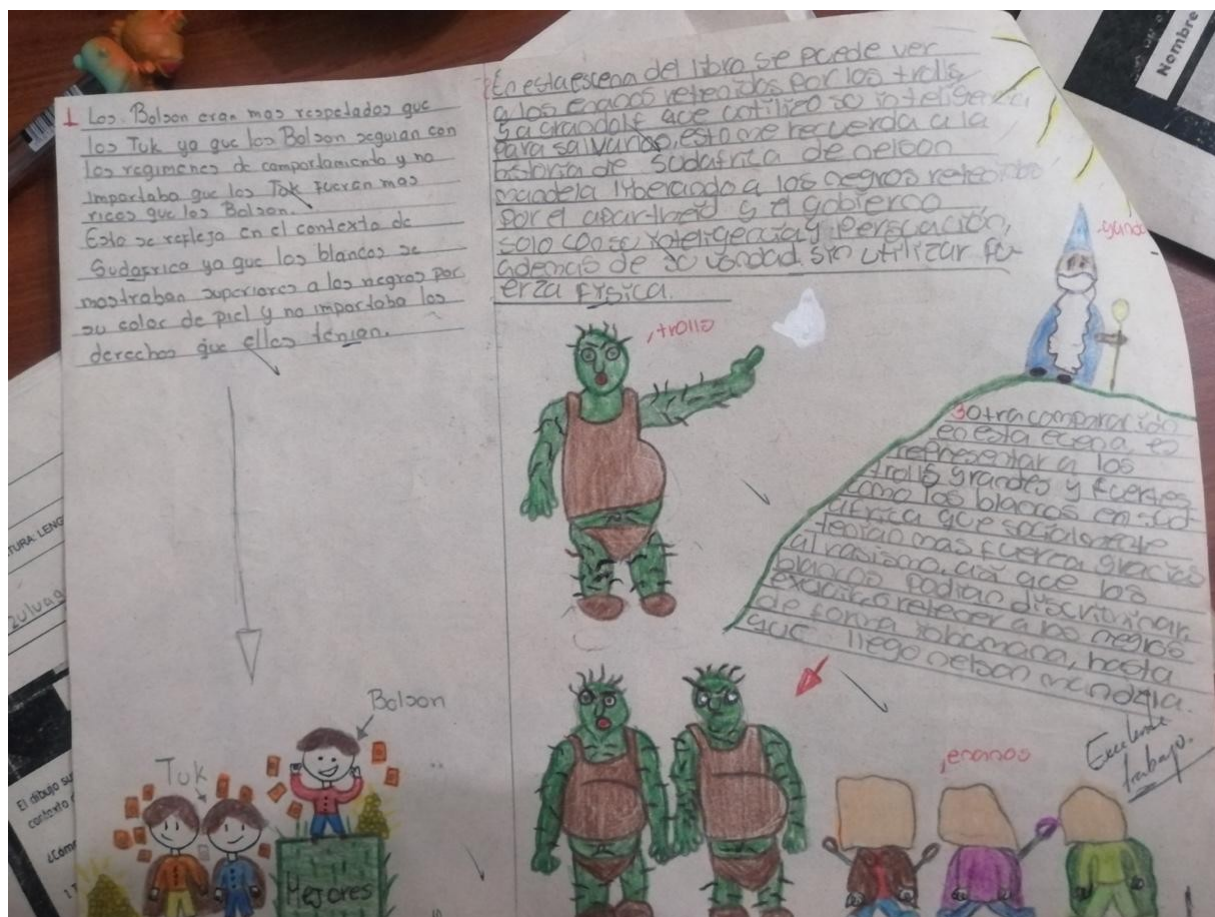


IMAGEN 14. DIBUJO SUSTENTADO DE ESTUDIANTES DE GRADO 7°.

En una primera parte del trabajo podemos ver un dibujo en el que “Bolson” está celebrando en un nivel superior a los “Tuk”. La estudiante sustenta su dibujo de la siguiente manera:

Los Bolsón eran más respetados que los Tuk ya que los Bolsón seguían con los regímenes de comportamiento y no importaba que los Tuk fueran más ricos que los Bolsón. Esto se refleja en el contexto de Sudáfrica ya que los blancos se mostraban superiores a los negros por su color de piel y no importaba los derechos que ellos tenían.

En este caso la estudiante logró conectar un hecho de la situación social sudafricana de la época con una de las primeras caracterizaciones que hay en la novela. Pero uno de los aprendizajes más valiosos se puede ver en el establecimiento de su segunda relación:

En esta escena del libro se puede ver a los enanos retenidos por los trolls, y a Gandalf que utilizó su inteligencia para salvarlos, esto me recuerda a la historia de Sudáfrica de Nelson Mandela liberando a los negros retenidos por el Apartheid y el gobierno. Solo con su inteligencia y persuasión, además de su bondad sin usar fuerza física.

En la novela *El Hobbit*, cuando los enanos son retenidos por los trolls, aparece el mago Gandalf, quien se esconde detrás de los trolls y con pequeños engaños los hace pelear entre ellos mismos, sin darse cuenta de que el sol saldría y los convertiría en piedra. En este pequeño pasaje de la novela se puede entender que Gandalf logró derrotar a los trolls sin utilizar la fuerza (en otras ocasiones sí lo hace). Y aunque no es el único momento de la novela en que se derrota a un rival usando solo la inteligencia, el siguiente momento está mucho más adelante en la narración, por lo que es posible ver que la estudiante fue muy precisa para hallar una relación entre dos ideas no estaban explícitas en ninguno de los dos textos (la novela *El Hobbit* y el video sobre Sudáfrica y Nelson Mandela): ambos personajes triunfaron finalmente, dentro de cada suceso, sin usar la fuerza física. Es posible afirmar que esta estudiante está aprendiendo a leer en clave de interpretación sociopolítica. Cumple con el objetivo.

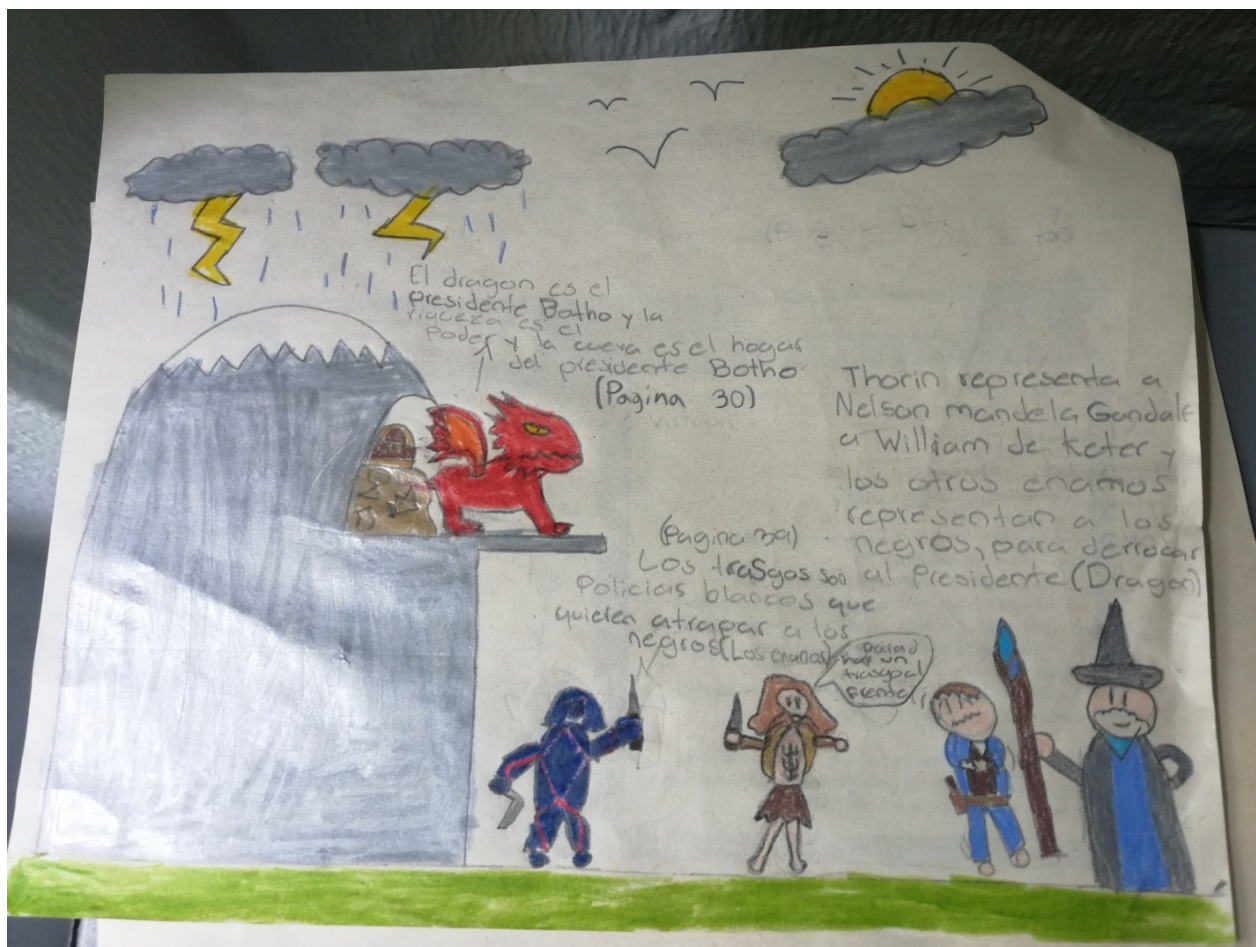


IMAGEN 15. DIBUJO DE ESTUDIANTES DE 7°.

El dibujo de la imagen 15, a diferencia del anterior, es solo una escena en la que puede verse un dragón sobre una montaña, unos guardianes de la montaña y par de los héroes de la novela. En esta ocasión, los estudiantes fueron un poco más detallados y añadieron nombres adicionales:

El dragón es el presidente Botha y la riqueza es el poder y la cueva es el hogar del presidente Botha. Los tragos son policías blancos que quieren atrapar a los negros (los enanos). Thorin representa a Nelson Mandela. Gandalf a William de Klerk y los otros enanos representan a los negros para derrocar al presidente (dragón).

Aunque es evidente el establecimiento de relaciones precisas, es muy notoria también la falta de explicaciones a algunas de las afirmaciones que escriben los estudiantes. Este inconveniente se acompañó con la explicación por parte del docente acerca de la importancia de ampliar las

respuestas un poco más, explicar el porqué de las afirmaciones que se hacen.

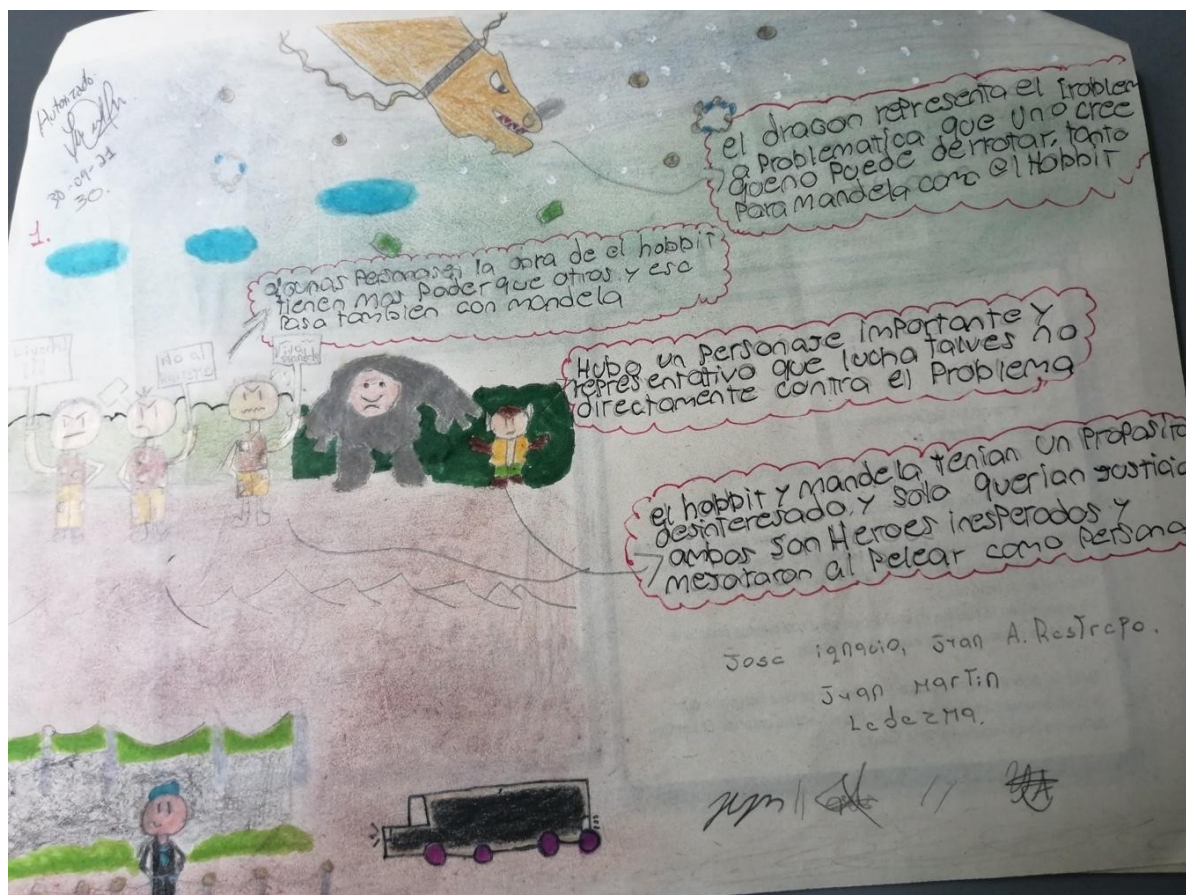


IMAGEN 16. DIBUJO DE UN ESTUDIANTE DE GRADO SÉPTIMO.

Uno de los aprendizajes más valiosos lo encuentro en la imagen 16. El estudiante, al relacionar a uno de los personajes con lo aprendido durante la sesión de exposición verbal junto con el video de Nelson Mandela, produjo un razonamiento destacable: “El hobbit y Mandela tenían un propósito desinteresado y solo querían justicia. Ambos son héroes inesperados y mejoraron al pelear como personas”. Encuentro tan importante esta anotación porque la relación que establece el estudiante va más allá de lo que se encuentra explícito en el texto: “héroes inesperados” es una categoría que el estudiante puede ofrecer solo cuando conoce las intenciones de Nelson Mandela, junto con las intenciones del hobbit que puede inferir, puesto que en la novela las intenciones del

personaje principal nunca son expuestas de manera directa, aunque de alguna forma se puede inferir que su intención es la de buscar justicia para el pueblo que ha perdido algo a causa del dragón. También hay un acercamiento importante al concepto de evolución y aprendizaje del héroe: el estudiante sabe que las peripecias de cada uno de los sujetos en cuestión no le suceden en vano. Las luchas y las dificultades los cambian. Por otra parte, en la imagen 17 se puede ver la valoración que los estudiantes hacen de las problemáticas sociales identificadas:

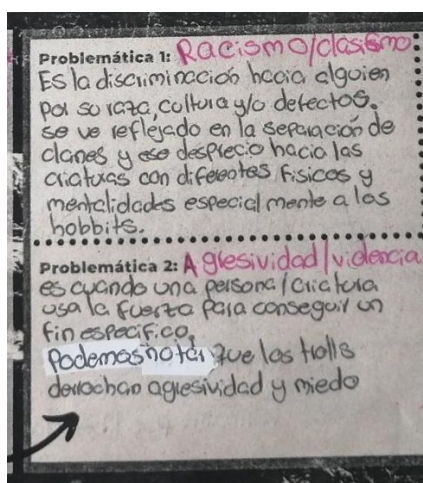


IMAGEN 17. IDENTIFICACION DE PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y VALORACIÓN DE SU PRESENCIA EN LA LITERATURA

A la solicitud de hallar dos problemáticas sociales, los estudiantes en la imagen 17 identificaron: “Racismo/clasismo”. A la pregunta de qué significa esta problemática y cómo puede verse reflejada en la novela, los estudiantes contestaron: “discriminación hacia alguien por su raza, cultura y/o defectos. Se ve reflejado en la separación de clanes y ese desprecio hacia las criaturas con diferentes físicos y mentalidades, especialmente a los hobbits”. y “Agresividad/violencia”, sobre la que contestaron: “es cuando una persona/criatura usa la fuerza para conseguir un fin específico. Podemos notar que los trolls derrochan agresividad y miedo”.

Este es un típico establecimiento de relaciones entre conceptos (problemática social-racismo) y una obra literaria. En la imagen 18 podemos ver un establecimiento de relaciones similar, pero en este caso los estudiantes unieron la idea de la problemática social con un comentario de corte político:

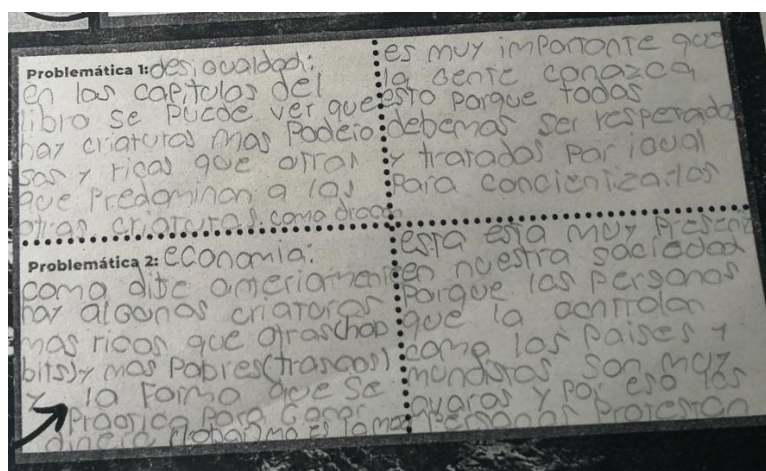


IMAGEN 18. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES DE ALTO VALOR

Una de sus problemáticas identificadas fue la desigualdad, a la que describieron como: “En los capítulos del libro se puede ver que hay criaturas más poderosas y ricas que otras que predominan a las otras criaturas como dragón”. La siguiente problemática la nombraron como “economía”. En este caso se les recomienda pulir la idea a los estudiantes: ¿A qué problema estás haciendo referencia cuando dices “economía”? ¿Cómo lo dirías para que la expresión, por sí sola, pueda ser identificada como una problemática? Este concepto lo relacionaron de la siguiente manera: “Como dije anteriormente hay algunas criaturas más ricas que otras (hobbits) y más pobres (trascos) y la forma que se practica para ganar dinero (robar) no es la mejor. Esto está muy presente en nuestra

sociedad porque las personas que la controlan como los países 1 mundistas son muy avaros y por eso las personas protestan”. Se puede ver cómo las relaciones que se establecen pueden llegar a ser cada vez más específicas o profundas. Sin embargo, una de las relaciones más valiosas se encuentra en la imagen 19, en la que los estudiantes no solo identificaron una problemática, sino que además pueden inferir la postura del autor con respecto a los sucesos puestos en contexto:

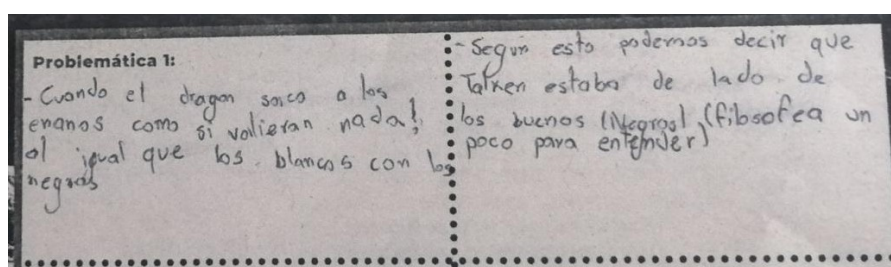


IMAGEN 19. LAS RESPUESTAS REFLEJAN UN ALTO NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA, PERO POCO NIVEL EXPLICATIVO

En la imagen 19 los estudiantes no nombraron la problemática, pero la describieron así: “Cuando el dragón sacó a los enanos como si valieran nada! Al igual que los blancos con los negros. Según esto podemos decir que Tolkien estaba de lado de los buenos (negros) (filosofea un poco para entender)”. Esta respuesta, a todas luces, es una inferencia que requiere tener en cuenta ciertos elementos para poder llegar a ella: relación concepto-obra, relación autor-contexto, relación contexto-obra, sin dejar de lado que decir que los negros son los “buenos” es un juicio de valor producto de la lectura. Durante la retroalimentación se destacó la idea que lograron en este punto, aunque se les recomendó ampliar la forma de explicar la idea, puesto que las relaciones mencionadas anteriormente dan para un poco más de información..

La categoría de establecimiento de relaciones permite observar que los estudiantes de grado

séptimo desarrollaron un proceso de lectura complejo, en el sentido que lo expone Cassany (2006), debido a que añadieron significados a la construcción del sentido de la obra debido al conocimiento y a la asimilación de los hechos que ocurrieron durante el contexto de producción de la novela. El desarrollo de esta práctica compleja se considera un acierto para el aprendizaje significativo alrededor de la comprensión de lectura. En la siguiente categoría, se analizará la valoración de los estudiantes por esta forma de leer, con lo que se logrará consolidar lo aprendido.

Lectura en contexto

En este apartado se analizarán las respuestas que dieron los estudiantes a una valoración que se les solicitó en uno de los puntos de la actividad *El plan textual* (parte II). La lectura en contexto es una de las estrategias de lectura que propone Isabel Solé (1998) en el marco de preparación para la lectura. Esta estrategia se enseñó en la sesión # 3 de la unidad # 1.

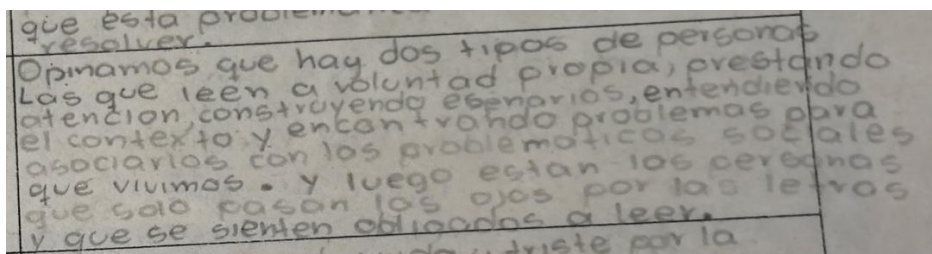


IMAGEN 20. REFLEXION DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PROCESO DE LEER CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS.

Sobre las personas que leen de la forma compleja, los estudiantes las describen así: “Las que leen a voluntad propia, prestando atención, construyendo escenarios, entendiendo el contexto y encontrando problemas para asociarlos con las problemáticas sociales que vivimos”. En este caso, es notorio que los estudiantes asimilaron la intención de leer construyendo significados. La expresión “construyendo escenarios” jamás fue pronunciada en ningún momento de las clases, lo que demuestra un entendimiento complejo de los conceptos presentados durante el método expositivo.

En la imagen 21 encontramos las respuestas de estudiantes que reflexionaron sobre la lectura en torno a su papel como estudiantes, lo cual resulta de alto valor para su propio proceso de aprendizaje:

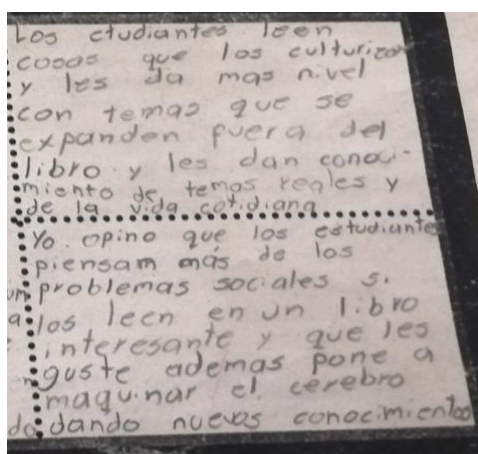


IMAGEN 21. REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PROCESO DE LEER CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS, EN RELACIÓN CON EL PROCESO ACADÉMICO.

Plantearon su reflexión sobre la lectura de la siguiente manera:

Los estudiantes leen cosas que los culturizan y les da más nivel con temas que se expanden fuera del libro y les dan conocimientos de temas reales y de la vida cotidiana. Yo opino que los estudiantes piensan más de los problemas sociales si los leen en un libro interesante y que les guste. Además, pone a maquinarse el cerebro dando nuevos conocimientos.

Esta respuesta está cercana a procesos metacognitivos. Podrían usarse estos conocimientos como un punto de partida para futuras secuencias didácticas basadas exclusivamente en el desarrollo de estrategias de metacognición.

La lectura en contexto se muestra como un nuevo aprendizaje para los estudiantes de grado séptimo, puesto que solían reconocer la lectura como el acto de comprender las palabras dentro de una oración, siguiendo su sentido lógico. Las respuestas de los estudiantes demuestran un nivel de apropiación satisfactorio acerca de las ventajas de una lectura puesta en contexto.

CONCLUSIONES

Buscando mejorar los niveles de comprensión y análisis de lectura de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Freinet, esta investigación se propuso examinar la teoría del aprendizaje significativo y sus variables para, en consonancia con ellas, plantear una secuencia didáctica que se basara en los principios del storytelling, herramienta que durante mis años de práctica docente ha sido de gran ayuda, pero que nunca había explotado totalmente.

Así, las conclusiones de este trabajo giran alrededor de cuatro ejes:

- i. **El aprendizaje significativo:** Los conocimientos que produjo esta investigación al hacer una revisión detallada de la teoría de Ausubel y su aplicación en el aula.
- ii. **Comprensión de lectura:** Las conclusiones más relevantes acerca de la comprensión de lectura que se logró evidenciar por parte de los estudiantes en el durante la construcción de una narración (storytelling).
- iii. **Storytelling como organizador:** La utilidad del modelo desarrollado para diseñar un organizador.
- iv. **Mi práctica docente:** Un repaso general de los aprendizajes generados que dieron paso a unos cambios en mi práctica.

Cabe aclarar que en los dos últimos ejes está presente el storytelling, puesto que, en el segundo, funciona como una excusa para que los estudiantes se encuentren en la necesidad de leer el libro de forma que construyan el insumo que dará forma a su storytelling. En el tercer eje está presente el storytelling porque se usó para darle forma a la herramienta de los organizadores planteada por Ausubel en la década del 60, esto con el fin de presentar un “puente” entre lo que

los estudiantes ya saben y lo que van a aprender.

El aprendizaje significativo

- A menudo se escucha, en discusiones sobre formación docente, que las facultades relegan la práctica y se basan demasiado en la teoría. Esta investigación demuestra que habrá una dificultad muy grande para llevar a la práctica la enseñanza si se pasa por alto la lectura minuciosa de las teorías que la soportan. La lectura de la teoría facilita la práctica. Se recomienda que la lectura de la teoría se haga siempre a la luz del diseño instruccional⁵ y basándose en otras implementaciones, metaanálisis y estudios sobre implementaciones de las mismas, cuyos resultados y limitaciones permiten tener una visión más o menos precisa de las condiciones que funcionan y las que no.

- La clave del aprendizaje significativo está en que los aprendices puedan distinguir la conexión que hay entre lo que saben y lo que aprenderán. Aunque escrito parece sencillo, es importante que los docentes tengan en cuenta que hacer visible esa conexión es una tarea nada sencilla. Si un docente no conoce lo que el estudiante ya sabe, lo que quiera enseñarle se acomodará de forma imprecisa a su estructura cognitiva previa, y la retención del conocimiento será muy breve. Para solucionarlo, la teoría sugiere el uso de un organizador. Conexiones fuertes aumentan la significatividad del material de aprendizaje y facilitan aprendizajes más duraderos.

⁵ Esta reducción al diseño instruccional se da a la luz de las inconformidades mencionadas. Sin embargo, la lectura de la teoría debería leerse siempre teniendo en cuenta las ciencias que nutren a la educación: pedagogía, didáctica, psicología, etc.

- Aprendizaje significativo no es aquel que está relacionado con la “vida real”. Como se ha dicho, la significatividad recae en que el estudiante encuentre una conexión entre lo que sabe y lo que va a aprender. Por ejemplo, la tarea de aprenderse las fechas de publicaciones de obras literarias, nacimiento y muerte de autores no es, desde luego, significativa para un estudiante que no ha estudiado aún los procesos de cambio de la literatura a través del tiempo. Por lo tanto, esta información será para el estudiante un simple material de memorización mecánica. Eso está claro. Pero puede haber casos en los que una tarea de aprendizaje no sea significativa para un estudiante, aun cuando esta se encuentre relacionada con un problema de la vida real. Para ilustrarlo: aunque la enseñanza de la composición química de los residuos que contaminan las playas colombianas esté relacionada con una problemática de la vida real, las tareas de aprendizaje podrían no ser significativas en absoluto para un estudiante de una institución rural en el centro del país.

Comprensión de lectura

El objetivo principal de esta investigación es mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de grado séptimo, quienes tuvieron un desempeño por debajo de lo esperado en la competencia de análisis textual durante todo su grado sexto (en el año lectivo 2020-2021). La forma que se planteó para lograr movilizar estos aprendizajes fue poner a los estudiantes en la situación de producir una narración cuya trama involucrara aprendizajes obtenidos por medio de una lectura compleja de una novela. Los resultados recogidos permiten arrojar las siguientes conclusiones:

- Como *excusa*, el storytelling moviliza enormemente la motivación de los estudiantes por trabajar en la asignatura de Lenguaje. Tal como lo manifiesta la literatura sobre storytelling, a la gente le gusta compartir historias. Para algunos pocos estudiantes, la inclusión de elementos externos necesarios (la historia debe basarse en alguna problemática social identificada en el libro) disminuía la motivación por la producción de la historia, mientras que para la mayoría esto se asumió como un desafío.

- Los estudiantes de séptimo llegan a niveles adecuados de análisis cuando las preguntas trascienden al argumento de la novela. Cuando demuestran encontrar relaciones entre conceptos y una obra narrativa, están accediendo a un nivel de análisis más elevado que el que responde a la pregunta de “¿Qué pasó en el libro?”.

- Cuando un estudiante puede inferir la postura del autor basándose en la información obtenida tanto del libro como de su contexto de producción, está acercándose a la lectura compleja que propone Cassany (2006). Se recomienda que este tipo de análisis se combinen con el estudio de la estructura y las principales estrategias de escritura que utiliza tanto el género literario (narrativo) como el subgénero (novela o novela fantástica). De esta forma entraría en juego un elemento adicional que podría ampliar el panorama analítico del estudiante.

- La escritura facilita la comprensión de lectura. Se recomienda que esta escritura selleve a cabo en un formato que permita llevar una constante revisión de lo escrito. La escritura de los siguientes elementos puede mejorar los niveles de comprensión de lectura: ¿De qué podría tratarse esta lectura? ¿La predicción fue acertada o errada hasta qué punto? ¿Qué suceso importante para [...] ocurrió en la lectura? ¿En qué momento quedé cuando

finalicé el tiempo de lectura diario? ¿Cómo puede verse el concepto de [...] en la obra leída?

- Aunque son conscientes de que implica un trabajo adicional, los estudiantes no demostraron ninguna molestia con ello. Sin embargo, la consecución del hábito no es algo que ocurra de un día para el siguiente, por lo que es necesario acompañar a todos los estudiantes que demuestren no estar siguiendo un ritmo de lectura constante.

Storytelling como organizador

En la revisión hecha durante esta investigación no se encontró ningún trabajo que detallara con rigor o alto nivel instruccional el diseño de un organizador usando formatos diferentes al textual. En este trabajo se tuvo en cuenta la herramienta “organizador” de Ausubel para facilitar el aprendizaje significativo y, con ese mismo fin, se diseñó un modelo para generar un organizador buscando el máximo aprendizaje posible, además de funcionar como puente entre el nuevo conocimiento y la estructura cognitiva previa del estudiante. Al respecto se puede concluir:

- Los organizadores son herramientas poderosas a las que se les ha puesto muy poca atención. Una gran mayoría de los autores que citan a Ausubel replican una de sus ideas más conocidas: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (Ausubel et al, 1998, p. 1). Si el principio más importante es enseñar a partir de lo que el estudiante sabe, y Ausubel propone que el organizador es una forma efectiva de unir lo que ya se sabe con lo que se va a aprender, ¿por qué no hay más atención sobre esta importante herramienta? Se recomienda

que cada docente diseñe organizadores de mayor o menor complejidad (siempre bajo los principios de mayor inclusividad) cuando vea que la situación lo amerite. El verdadero valor del modelo está en despertar la necesidad de que los docentes diseñen y hagan uso de organizadores adaptados al contexto de los estudiantes.

- La cantidad de pedidos que tiene el modelo no significa que este sea rígido y que tenga que hacerse de una sola forma y al pie de la letra. De hecho, lo más pertinente es que cada docente ajustara las partes del organizador a su propio contexto. Sin embargo, al seguir los pedidos del modelo se garantiza que la historia esté cumpliendo con estándares enunciados en teorías sobre el aprendizaje a través del storytelling.

Mi práctica docente

El ejercicio de la investigación en educación es de gran relevancia para cada profesor que se dedique a la enseñanza. En mi caso, la investigación alrededor del storytelling dejó en mí ciertos aprendizajes que van más allá de lo teórico con respecto al marco ya explicado.

En el día a día, los docentes solemos enseñar casi que por intuición. De alguna manera, buscamos enseñar como nos enseñaron a nosotros, y vemos en la enseñanza lo que nuestros profesores nos mostraron que era. Desde luego, el paso por una maestría logra ampliar el horizonte de nuestro quehacer educativo. La reflexión que se genera al leer sobre pedagogía es muy importante para los momentos en el aula.

Uno de los aprendizajes más importantes que tengo gira alrededor del lugar que debe tener la

investigación y la apropiación de la teoría en nuestro campo. Con frecuencia, se escucha decir que en las facultades de educación hay demasiado enfoque hacia la teoría y se enseña poco sobre la práctica. Aunque pueda haber algo de cierto en ese razonamiento, la lectura de la teoría y de la experimentación empírica son todo un camino a seguir para este oficio docente. Dicho de otro modo, la lectura superficial de la teoría no puede generar cambios en la praxis docente porque las generalidades de una teoría sirven para entender su explicación alrededor de un fenómeno, pero la lectura detallada de fuentes primarias más la experimentación empírica nos muestran que el conocimiento escrito puede proveer directrices claras sobre la práctica, incluso en esos pequeños momentos cotidianos. Como ejemplo, quisiera rescatar un detalle que encontré en un texto que no fue citado en esta investigación por su pertinencia, pero que me generó una reflexión. Uno de los autores hablaba de storytelling y explicaba que, en sesiones de storytelling con niños, todos ellos quedaban muy satisfechos escuchando historias, igual que cuando las contaban. Les pidió a los niños que contaran historias a diario. Uno de ellos contó una historia sobre sus propias heces, y a los demás niños les pareció tan divertido que pronto todas las historias giraban alrededor de lo mismo todos los días. En este punto, la falta de investigación podría llevar a pensar que hay falta de práctica, puesto que uno no encontraría cómo solucionar dicho asunto fácilmente sin que los niños pierdan la motivación que ya tienen por seguir narrando. La forma que tuvo el autor de proceder queda registrada en su investigación y puede inspirarnos: solo los viernes se contaban historias sobre heces para no quitarles este tópico que les generaba tanto interés.

En cuanto a mi práctica docente, la investigación me llevó a ser consciente de que cada una de las palabras que el profesor pronuncia en la clase tiene un efecto para la misma. Un gesto, la entonación, la emoción... toda la expresión y el lenguaje en su conjunto nos ayudan a modelar el camino que queremos que nuestros estudiantes recorran. Es muy satisfactorio ver cómo el modelo

de generación de aprendizajes sí funciona cuando va unido al storytelling, puesto que la estrategia nos permite explotar el lenguaje con todo su potencial para llevar a los estudiantes a que puedan generar aprendizajes de una manera muy efectiva en el aula.

Por último, dos asuntos más me parece que vale la pena mencionar en este aprendizaje profesional.

1. El primero está ligado a lo que en este trabajo está consignado como *secuestro de la historia*: cuando el profesor narra una historia, la reacción común es que todo el público quiera contar su propia historia al finalizar la del profesor (o en medio de la misma, incluso). Aunque no es la primera vez que uso el storytelling en el aula, sí es la primera vez que, a través de esta investigación, lo uso como base teórica para generar aprendizajes. En mis usos anteriores, el secuestro de la historia era una enorme dificultad para lograr lo que yo esperaba lograr (sin tenerlo muy claro, a decir verdad) puesto que genera desorden y el aprendizaje no es nada profundo. Todo queda a nivel anecdótico. Para resolver este problema, McDrury y Alterio (2004) proponen una solución relativamente sencilla: cuanto más organizada, planeada y formalizada sea la sesión de storytelling, más se reduce la probabilidad del secuestro de la historia. Esto fue algo que comprobé en el aula y que, definitivamente, seguiré aplicando de ahora en adelante.
2. Uno de los aprendizajes más importantes está en algo que hacemos a diario casi sin darnos cuenta. Los docentes tenemos este recurso tan en nuestras narices que poco solemos reflexionar sobre ello. Me refiero al *arte de hacer preguntas*. Me parece apropiado llamarle ‘arte’ porque la generación de preguntas no es algo sencillo de hacer. Una pregunta mal formulada puede echar a perder un aprendizaje potencial o una relación de significatividad que estaba lista a ser manifestada. Preguntas que se responden con sí o no, preguntas que no obligan a reflexionar sino solamente a recordar. Las preguntas mal formuladas son preguntas que no movilizan conocimientos ni

aprendizajes. El modelo de los autores anteriormente citados traza una ruta acerca de cuáles son las preguntas (o tipo de preguntas) que son pertinentes para logro que se busque.

Debido a lo anterior, la principal recomendación que hace esta investigación se basa en señalar la importancia de trabajar un modelo de organizador basado en el storytelling que se combine la investigación en este arte de hacer preguntas. Un marco teórico que gire alrededor de este planteamiento podría enriquecer mucho más no solo este tipo de organizador basado en storytelling, sino la práctica docente en términos generales. El impacto de una buena pregunta es incalculable.

En resumen, la implementación del storytelling en el aula es beneficiosa para el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el caso de los estudiantes del Colegio Freinet, el storytelling los motivó a leer una obra literaria con el fin de poder contar una historia. En medio de la construcción de las ideas que darían forma a la historia, los estudiantes generaron aprendizajes significativos que demuestran haber asimilado e interiorizado una forma un poco más compleja de abordar una obra que simplemente hacer un recuento memorístico de los hechos y los personajes.

Anexos

Rúbrica de evaluación El dibujo sustentado

Nombre: _____

El contexto							
Recolección de información				Establecimiento de relaciones			
Ofreces suficiente información para conocer el contexto e incluso añades información que obtuviste por cuenta propia	La información que ofreces permite conocer el contexto general de la obra, aunque falta un mayor desarrollo de hechos; no añades información obtenida por cuenta propia	En tu trabajo se puede conocer cierta información sobre el contexto, pero no es suficiente para entenderlo de manera completa	No hay información sobre el contexto de la obra	En tu dibujo se ve reflejada la información que recolectaste sobre Sudáfrica. Lo haces muy notorio porque combinas el dibujo con unas explicaciones claras y completas	En tu trabajo se puede ver que hay una conexión entre la información del contexto y la obra; sin embargo, puedes hacerlo mucho más explícito	En tu trabajo se puede intuir que hay una conexión, pero a la explicación le hace falta mayor precisión	No se puede ver una conexión entre la información del contexto y la obra.
(1.5)	(1.0)	(0.5)	0	(1.5)	(1.0)	(0.5)	0

Desarrollo							
Escritura				Dibujo			
Las ideas que escribes son completas y tienen una redacción clara (1.0)	Las ideas que escribes son completas, aunque no son totalmente claras en su redacción	Las ideas que tienes cuentan con una redacción clara, pero no cuentan con información suficiente	No presentas ideas escritas.	Tu dibujo demuestra una idea con claridad y su presentación es pulida. (1.0)	Tu dibujo demuestra una idea con claridad, aunque su presentación no es totalmente pulida	Tu dibujo es un trabajo totalmente pulido, pero no representa con claridad una idea.	No hay un dibujo para analizar.
(1.0)	(0.7)	(0.5)	0	(1.0)	(0.7)	(0.5)	0

Resultado: _____

IMAGEN 22. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD EL DIBUJO SUSTENTADO.

Rúbrica de evaluación						
El plan textual						
Aspectos y criterios a evaluar	Valor	Desempeño superior 100%	Desempeño alto 75%	Desempeño medio 50%	Desempeño bajo 25%	No realizado 0%
Lectura enfocada y juiciosa de los capítulos de contextualización de la novela	20%	La caracterización de tu personaje demuestra que leíste la obra enfocándote en unos aspectos puntuales, al igual que tuviste presente detalles de la trama para justificar tu caracterización.	La caracterización de tu personaje demuestra que leíste la obra enfocándote en unos aspectos puntuales, pero no tuviste en cuenta situaciones o detalles de la trama que pudieron enriquecer tu descripción sobre el personaje.	La caracterización de tu personaje ofrece una idea sobre las características de tu personaje, pero esta descripción contiene elementos innecesarios para conocer al personaje.	Ofreces poca información para realizar una caracterización completa de tu personaje.	No hay una caracterización del personaje.
Identificación clara y precisa de problemáticas sociales en la literatura	30%	Identificas las problemáticas presentes en la novela, exponiéndolo con claridad y encontrando de manera precisa dentro de la novela.	Identificas las problemáticas exponiéndolas claramente; sin embargo, puedes tener mayor precisión al describirla usando la novela.	Hay unas problemáticas presentes en tus ideas, que están expresadas con claridad, pero no tienen una relación precisa que hayas encontrado dentro de la novela.	Das a conocer unas ideas a cambiar, pero no lo explicas de manera clara y no se puede encontrar una relación precisa con la novela.	No hay una identificación de problemáticas.
Valoración fundamentada y coherente de las problemáticas sociales presentes en la literatura	30%	Presentas tu visión e evaluación propia acerca de estas problemáticas, fundamentada en lo que ves en tu sociedad a partir de la lectura de la novela, estableciendo una relación coherente entre la literatura y la vida real.	Presentas tu visión e evaluación propia acerca de estas problemáticas, fundamentada en lo que ves en tu sociedad a partir de la lectura de la novela; sin embargo, puede haber una mayor coherencia entre la vida real y lo que seleccionaste en la novela.	Expones tu visión acerca de estas problemáticas, fundamentada en lo que ves en tu sociedad; sin embargo, no dejas claridad acerca de que estas ideas provienen de la novela, por lo que no es totalmente coherente lo que seleccionaste en la novela con situaciones de la vida real.	Ofreces una opinión, pero no está basada ni en la novela ni en la vida real.	No hay una valoración de las problemáticas sociales.
Planteamiento coherente y ordenado de la estructura de la narración	20%	Presentas la estructura de tu narración de una manera ordenada, puesto que sigues la estructura de las tres partes. Además, el planteamiento es coherente en el sentido de que estableces la situación en el inicio, le das un giro problemático en el nudo y lo resuelves en el desenlace.	Presentas la estructura de tu narración de una manera ordenada, puesto que sigues la estructura de las tres partes. Sin embargo, el planteamiento no es totalmente coherente en el sentido de que las partes de tu historia no concuerdan totalmente con la definición de cada una de las tres categorías.	Presentas la estructura de tu narración, aunque no es totalmente ordenada ya que no está completa la estructura de las tres partes.	Mencionas de qué tratará tu historia, pero su estructura no está definida.	No hay un planteamiento de tu historia.

IMAGEN 23. RUBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD EL PLAN TEXTUAL.

Referencias bibliográficas

Aidman, B., y Long, T. (2017). Leadership and Storytelling: Promoting a Culture of Learning, Positive Change, and Community. En: *Leadership and Research in Education*, v.4 (1) pp. 106-126.

Afsaneh, S., Cho, S. (2015). Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 3, julio, 2015, pp. 72-86

Anh Hà, T., Bellot, A. (2020). Assessing Storytelling as a Tool for Improving Reading Comprehension in the EFL Primary Classroom. *English Teaching: Practice & Critique*. Vol. 19(2), pp. 169-196.

ANTHONY, A. S. (1964). OBSERVATIONS ON VERBAL AND DISCOVERY LEARNING IN THE EDUCATIONAL CONTEXT. *Educational Theory*, 14(2), 83–89.
doi:10.1111/j.1741-5446.1964.tb00159.x

Ausubel, D. (1960). The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51(5) pp. 257-272.

Ausubel, D. (1961). In Defense of Verbal Learning. En: *Educational Theory*.

DOI: [10.1111/j.1741-5446.1962.tb00097.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1962.tb00097.x)

Ausubel, D., Fitzgerald, D. (1962a). Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 53(6), 243–249.

Ausubel, D. (1962b). A. Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. *Journal of General Psychology*. v.66, 213-224

Ausubel, D. (1962c). IN DEFENSE OF VERBAL LEARNING: BEAMS IN THE EYES OF A CRITIC. *Educational Theory*, 12(4), 230–233. doi:10.1111/j.1741-5446.1962.tb00097.x

AUSUBEL, D. (1964a). INTERACTION BETWEEN RECEPTION AND DISCOVERY LEARNING: A REPLY TO PROFESSOR ANTHONY. *Educational Theory*, 14(2), 90–98.
doi:10.1111/j.1741-5446.1964.tb00160.x

Ausubel, D. (1964b). The role of frequency in meaningful verbal learning. *Symposium on Meaningful Verbal Learning, Division 15 of the American Psychological Association*. Disponible en: <https://booksc.eu/book/199781/f22054>

Ausubel, D., Youssef, M. (1965) The Effect of Spaced Repetition on Meaningful Retention, *The Journal of General Psychology*, 73:1, 147-150, DOI: 10.1080/00221309.1965.9711263

Ausubel, D. P. (1966). Early versus delayed review in meaningful learning. *Psychology in the Schools*, 3(3), 195–198. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196607\)3:3<195::AID-PITS2310030302>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196607)3:3<195::AID-PITS2310030302>3.0.CO;2-X)

Ausubel, D. (1968). *A Cognitive Theory of School Learning*. American Psychological Association. San Francisco.

Ausubel, D., Stager, M. y Gaite, A. (1969). Proactive effects in meaningful verbal learning and retention. *Journal of Educational Psychology*, 60(1), 59–64. doi:10.1037/h0026627

Ausubel, D. (1977): The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom, *Educational Psychologist*, 12:2, 162-178

Ausubel, D. (1978). In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. En: *Review of Educational Research*, Vol. 48, No. 2 (Spring, 1978), pp. 251-257. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1170083>

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F. Editorial Trillas.

Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. New York: Springer-Science+Business Media, B. V.

Babaei, S., Izadpanah, S. (2019) Comparing the effects of different advance organizers on EFL learners' listening comprehension: Key vocabularies, previewing comprehension questions, and multimedia annotations, *Cogent Education*, 6:1, DOI: 10.1080/2331186X.2019.1705666

Billings, E. S., & Mathison, C. (2011). I Get to Use an iPod in School? Using Technology-Based Advance Organizers to Support the Academic Success of English Learners. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 494–503. doi:10.1007/s10956-011-9341-0

Bolaños, L. (7 de abril de 2016). Estudiantes muestran su compromiso ambiental. *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16557706>

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias : derecho, literatura, vida*, 2a ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Ceballos, L. (2016). *IMPLEMENTATION OF A DIDACTIC SEQUENCE USING A STORY-BASED METHODOLOGY TO TEACH ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A YOUNG LEARNERS' CLASSROOM*. Tesis de maestría. Universidad Icesi.

Chuang, H., Liu, H. (2014). Investigating the Effect of Different Verbal Formats of Advance Organizers on Third Graders' Understanding of Heat Transfer Concept. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, v2 n1 p78-84. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066364.pdf>

Coll, C., Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En: Coll, C. et al (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó

Corkill, J. (1992). Advance Organizers: Facilitators of Recall. *Educational Psychology Review*, Vol. 4, No. 1

Davidson, M. (2004). A Phenomenological Evaluation: Using Storytelling as a Primary Teaching Method. En: *Nurse Education in Practice* (4), 184–189

Davis, A. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction: The ADDIE model. *College & Research Libraries News*, V.74(4).
<https://doi.org/10.5860/crln.74.4.8934>

Denning S. (2004). Telling tales. En: *Harvard Business Review*, 82(5), 122–129.

Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 2ª Ed. Editorial McGraw-Hill

Durak, G., Ataizi, M. (2016). The ABC's of Online Course Design According to ADDIE Model. *Universal Journal of Educational Research* 4(9): 2084-2091.

EduTrends. (2017). *Storytelling*. Observatorio de Innovación Educativa: Tecnológico de Monterrey.

Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press.

Ellis, G., Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Books.

Forero y Paruma. (2018). *Diseño de un material didáctico digital para estudiantes de noveno grado con un nivel básico de inglés: digital storytelling como estrategia para desarrollar las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera*. Tesis de grado. Universidad del Valle.

Frazel, M. (2011). *Digital Storytelling. Guide for Educators*. Washington: International Society for Technology in Education.

González, F. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gurlitt, J., Dummel, S., Schuster, S., & Nückles, M. (2012). Differently structured advance organizers lead to different initial schemata and learning outcomes. *Instructional Science*, 40(2), 351–369.

- Hernandez, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta ed.). México: McGraw-Hill
- Isbell, R. et al (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 32(3).
- Jackson, W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En: Egan, K., McEwan, H. (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jafari, K., & Hashim, F. (2012). The effects of using advance organizers on improving EFL learners' listening comprehension: A mixed method study. *System*, 40(2), 270–281.
doi:10.1016/j.system.2012.04.009
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 46. Disponible en:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>

Kahle, J. B., & Rastovac, J. J. (1976). The effect of a series of advanced organizers in increasing meaningful learning. *Science Education*, 60(3), 365–371.
doi:10.1002/sce.3730600311

Kohl, H. (1986). *On Teaching*. New York: Schocken Books Inc.

Koscianski, A., Ribeiro, R., Carvalho, S. (2012). Short animation movies as advance organizers in physics teaching: a preliminary study, *Research in Science & Technological Education*, 30:3, 255-269, DOI: 10.1080/02635143.2012.732057

Kovalik, C., Williams, M. (2011). Cartoons As Advance Organizers, *Journal of Visual Literacy*, 30:2, 39-63, DOI: 10.1080/23796529.2011.11674689

La investigación, un pilar para el modelo del Colegio Freinet (5 de diciembre de 2021). *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/la-investigacion-un-pilar-para-el-modelo-del-colegio-freinet-158612>

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community. Cuarta ed.* New York: Routledge.

Lozano, L. (21 de mayo de 2021). El método Steam que fomenta la creatividad e innovación en la educación. *Periódico El País*. <https://www.elpais.com.co/educacion/el-metodo-steam-que-fomenta-la-creatividad-e-innovacion-en-la.html>

Mayer, R. (1979). Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional Science*, 8(2), 133–167. doi:10.1007/bf00117008

McCabe, A. (1997). Cultural Background and Storytelling: A Review and Implications for Schooling. En: *The Elementary School Journal*, Vol. 97, No. 5 (May, 1997), pp. 453-473.
Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1002264>

McDrury, J., Alterio, M. (2004). *Learning Through Storytelling in Higher Education: Using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.

Moon, J. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. New York: RoutledgeFalmer.

Moore, J. P., & Venters, C., & Carbonetto, T. (2017). The Retention and Usefulness of Concept Maps as Advance Organizers Paper presented at *ASEE Annual Conference & Exposition*, Columbus, Ohio. 10.18260/1-2—28999

Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En: *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.

Moreira, M.A. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. En: *Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, Maragogi, AL, Brasil

Moreira, M.A. (2006). Aprendizaje significativo: De la visión clásica a la visión crítica. En: *Conferencia de cierre del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, Madrid, España.

Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? En: *Revista Currículum*, 25; marzo 2012, pp. 29-56; ISSN: 1130-5371

Monteiro, B. M. M., Ono, B. H. V. S., Silva, E. S. M., & Souza, J. C. (2020). Acrostics and Crosswords as Advance Organizers to Meaningful Learning in Medical Education. *Creative Education*, 11, 1213-1222. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118090>

Niedermeyer, W. (2020). Driven to Teach, Compelled to Learn: A Review of the Role(s) of Storytelling in Education. En: *International Dialogues on Education*, 2020, Volume 7, Number 2, pp. 40-59

Novak, J. (1993). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science, Mathematics*. Cornell University.

Ocampo, R. (24 de mayo de 2021). El Bilingüe Diana Oese y Philadelphia tuvieron el puntaje más alto en Cali. *Periódico La República*. <https://www.larepublica.co/especiales/los-mejores-colegios-de-2020/los-mejores-colegios-de-cali-en-2020-3174252>

Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272–280.

Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*.
Barcelona: Editorial Gedisa.

Quesada, R. (2008). *Estrategias para el aprendizaje significativo. Guía del estudiante*.
Ciudad de México: Noriega Editores.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. University of Houston.
College of Education. Recuperado de: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century
Classroom, *Theory Into Practice*, 47:3, 220-228, DOI: 10.1080/00405840802153916

Rueda, J. (19 de octubre de 2017). Colegio Freinet, 25 años de un desarrollo sostenible en
Cali. *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/colegio-freinet-25-anos-de-un-desarrollo-sostenible-en-cali-142650>

Sawyer, C., Willis, J. (2011). Introducing Digital Storytelling to Influence the Behavior of
Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health* (6), pp. 274-283.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

Shelton, K., Saltsman, G. (2006). Using the ADDIE Model for Teaching Online. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, Vol. 2, (3), pp. 14-26.

Shihusa, H. y Keraro, F. (2009). Using Advance Organizers to Enhance Students' Motivation in Learning Biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 413-420

Solé. I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Stone, C. (1983) A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies, *The Journal of Experimental Education*, 51:4, 194-199, DOI: 10.1080/00220973.1983.11011862

Tate, B. (2014). *A life in storytelling: anecdotes, stories to tell, stories with movement and dance, suggestions for educators*. Ed. Rowman & Littlefield

Viera T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26),37-43. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Weber, S. (1993) The Narrative Anecdote in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 19:1, 71-82

West, L. H. T., & Kellett, N. C. (1981). The meaningful learning of intellectual skills: An application of Ausubel's subsumption theory to the domain of intellectual skills learning. *Science Education*, 65(2), 207–219.

Yang, Y., Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. En: *Computers & Education* 59 (2012) 339–352