

Cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje: una estrategia didáctica implementada en los años 2016 a 2017 para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Matías Trespacios del municipio de Certeguí-Chocó.

Katty Yadira Lemos Lloreda

María Asunción Del Carmen González Amagará

Gloria Lucia Torres Mena



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Notas del Autor

Katty Yadira Lemos Lloreda, María Asunción Del Carmen González Amagará, Gloria Lucia Torres Mena. Facultad de ciencias sociales y humanas, Universidad de Medellín.

Asesora. Dra. Claudia Arcila Rojas

Trabajo de Investigación para Obtener el Título de Magíster en Ciencias de la Educación

La correspondencia relacionada con esta tesis debe ser enviada al correo electrónico,
kayale23@yahoo.es

Medellín, 2018

Agradecimientos

A ese ser infinito, dueño de la libertad en este mundo de sueños

A nuestras familias, por sus voces de aliento y apoyo.

A la Doctora Claudia Arcila Rojas, por esos maravillosos momentos académicos ofrecidos.

A nuestros compañeros docentes de la Institución Matías Tres Palacios por sus ideas que auguran un devenir próspero en nuestro quehacer.

A los adultos mayores del municipio de Cértegui que con sus historias de vida nos elevaron a un mundo donde el lenguaje es el único camino a la libertad.

A toda la comunidad Certegüeña, por su confianza y optimismo frente a la estrategia de comprensión abordada.

Esperamos que este trabajo de investigación se convierta en un motivo para repensar nuestro quehacer docente desde ese arraigo ancestral como contexto conocido por los estudiantes.

Resumen

La posibilidad de fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial en los alumnos de quinto grado de la Institución Educativa Matías Trespacios en el Municipio de Cértegui en los años 2016 y 2017, utilizando la estrategia didáctica: cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje, es el interrogante que da pie al presente proyecto de investigación de cohorte cualitativo que, además, usa técnicas como las pruebas de comprensión lectora y el taller literario para identificar los niveles de lectura, promover en el aula el uso del cuento de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje a nivel inferencial y pensar una ruta para mejorar la calidad. De hecho, los resultados se presentan de acuerdo a estas tres acciones. Se aclara que los principales referentes usados, aparte del Ministerio de Educación (1998, 2006) son: Barola (1995) para hablar de la tradición chocoana, Dubouis (1996) para conceptualizar la lectura, a Martin Barbero (2009) para hablar de la experiencia expandida en el aula de clase, a Sanz (2003) y Holzwarth, Hall y Stucchi (2007) para especificar la estrategia didáctica de lectura y a León (2003) y Arcila (2006) para tratar el tema de la inferencia.

Palabras claves: Experiencia expandida del lenguaje, estrategias didácticas, comprensión lectora, nivel inferencial, quinto grado.

Tabla de contenido

1	Introducción.....	9
2	Justificación	12
3	Objetivos.....	14
3.1	Objetivo general	14
3.2	Objetivos específicos.....	14
4	Planteamiento del problema	15
4.1	Pregunta problematizadora.....	17
5	Marco Teórico	18
5.1	La lectura como transferencia de información	24
5.2	La lectura como un proceso interactivo	24
5.3	La lectura como proceso transaccional	25
6	Marco referencial.....	27
6.1	Experiencia expandida del lenguaje.....	27
6.2	Estrategias didácticas de comprensión lectora.....	29
6.3	Nivel inferencial:.....	32
7	Diseño Metodológico	35
8	Análisis de Resultados.....	40
8.1	Niveles de comprensión lectora: antes y después de la intervención con la estrategia didáctica.....	40
8.2	Uso del cuento de la tradición chocona como experiencia expandida del lenguaje a nivel inferencial	43
8.3	Ruta para el trabajo	48
9	Conclusión.....	52
10	Bibliografía	54

11	Anexo Metodológico y Evidencias	59
11.1	Test aplicado a los 30 niños del grado 5°	59
11.2	Aplicación Pretest.....	63
	Tabla 5 Rejilla de observación pretest	72
11.3	Propuesta de intervención.....	72
11.3.1	Taller literario: El Tesoro Del Rio	73
11.3.2	Taller literario: Feria de literatura Afrochocoana.	76
11.3.3	Taller literario: El parqués del cuento	77
11.3.4	Taller literario: La gastronomía chocoana como texto.....	78
11.3.5	Taller literario: Comprendo desde la lúdica ancestral.....	79
11.3.6	Taller literario: Infiero desde los rituales Chocoanos	79
11.4	Diario de campo.....	80
11.5	Aplicación postest.....	84

Índice de Tablas

Tabla 1 Análisis gráfico de resultados 2009-2014.....	16
Tabla 2 Rasgos en el tejido de la lectura.....	59
Tabla 3 Rejilla de observación de la velocidad de la lectura	61
Tabla 4 Rejilla de observación de dominio de comprensión	61
Tabla 5 Rejilla de observación pretest	72

Índice de fotografías

Fotografía 1 Niños de 5° de la I.E. M.T Comprendiendo el tesoro de sus ríos desde sus experiencias.....	43
Fotografía 2 Madres de algunos estudiantes de 5° barequeando.....	44
Fotografía 3 Juan Serna. Fotografía. Asunción González.....	44
Fotografía 4 Feria de literatura.....	45
Fotografía 5 Niños de 5° jugando el parqué del cuento	45
Fotografía 6 Niños de 5° infiriendo desde lo que degustan. Fuente Fotografía: Gloria Torres.....	46
Fotografía 7 Niños de grado 5° jugando la gallina ciega	46
Fotografía 8 Representación del Gualí: Cantaora Floripe Moreno	47

Tabla de Gráficos

Gráfica 1 El cuento, una experiencia expandida. Elaboración propia, 2017	19
Gráfica 2 Estructura metodológica.....	37
Gráfica 3 Resultados pretest Fuente: Elaboración propia	40
Gráfica 4 reporte del ICFES entre los años 20014 ,2015 y 2016 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2017).....	41
Gráfica 5 Análisis posttest (Elaboración propia)	42

1 Introducción

Lenguaje e identidad, el camino hacia la libertad

“No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2002).

Sobre nuestro territorio chocoano, se tejen texturas biográficas que dinamizan y escenifican el aprendizaje de componentes culturales, donde prevalecen personajes que han marcado la tradición. Miguel A. Caicedo, en sus composiciones folclóricas recrea mitos, leyendas, costumbres, poemas típicos que predominan como identidad social generando así una convicción que tiene sus cimientos en las intenciones expresivas de los ancestros afro-chocoanos que cobran sentido dentro de un diálogo de saberes literarios que recuperan un lugar en nuestro territorio como dinamizador de un contexto cultural reconocido. Es así como, resulta pertinente abordar el cuento de la tradición chocoana desde las performatividades del aula ya que conjuga con la necesidad de generar ambientes escolares que promuevan la comunicación y compartir nuestras creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas de simbología que el lenguaje permite generar, es decir, de acuerdo a nuestro contexto social de manera particular y colectiva, reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, desarrollando dinámicas propias de la vida en comunidad y propiciando el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano.

Esta vida en comunidad la analizamos desde la definición de Durkheim (1885) que describe la “sociedad como una unidad que tiene sus propias características específicas que no pueden deducirse de las de sus miembros individuales (p.179) y, que lleva a pensar, según este autor, en la escenificación de realidades sociales que subyacen en la comprensión y aceptación de nuestro cuerpo como contexto sociocultural. El cuerpo, como parte de una identidad colectiva heredada, constituye ciertas convicciones que se fundamentan en la cotidianidad que comprende el arte expresado en los peinados de la mujer, la música y el movimiento como sonoridades de la cultura afro chocoana.

En este tono, la identidad cultural chocoana se transforma en un conjunto de creencias y valores que cobra sentido en la fertilidad de su tradición, que obliga a interrogar sobre las prácticas y experiencias utilizadas por los etnoeducadores para rescatar el territorio como

contexto cultural donde los estudiantes reinventen sus vidas a partir de lo literario, lo que permitirá en esta esfera, otros sueños y mundos posibles desde la apropiación y reconocimiento de lo propio como experiencia formativa; es decir, comprender e inferir leyendo sus historias, su diario vivir. Lo que convierte al cuento chocoano en una experiencia que se expande hacia horizontes cotidianos que se reflejan en nuestras danzas, gastronomía, peinados y ritos, con lo que cada uno ha vivido. Hablar de formación evoca interpretar un diálogo de la pedagogía con la cultura, es decir; entrelazar componentes culturales en el desarrollo de los planes de aula, enmarcados en aprendizajes como una huella de la idiosincrasia afrochocoana.

Con actividades como talleres literarios, desarrollados a orillas del río Cértegui, en el parque del municipio, lugares donde se trabaja minería artesanal, en los alrededores de la institución donde apreciamos nuestra diversidad en flora y fauna, se pretende crear un vínculo entre el lenguaje y las prácticas socioculturales a través de la lectura; de manera que, estos espacios de enseñanza que se realizan en el transcurso de la jornada escolar y, donde participamos y compartimos padres de familia, docentes y estudiantes, con un promedio de 10 años de edad, sean también talleres de la cultura donde la historia, la memoria y el arte se encuentran y se reivindican en dicha práctica.

Estas actividades donde participa la comunidad educativa, abuelos, padres, grupos de chirimía, grupos de teatro, cantaores, estudiantes de 5° grado y docentes del área de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, básica primaria, entre otros, fundamentan la estrategia didáctica para promover la comprensión lectora a nivel inferencial, expandiendo el significado del cuento desde escenarios didácticos donde confluyan experiencias de vida y memorias que hacen parte de un legado ancestral que da sentido a una relación entre esas historias y lo conocido, por lo que resulta necesario llevar al aula los recuerdos y las emociones, pues tal como lo dice Mèlich (2002) “vivir sin mitos es lo mismo que vivir sin historias” (p. 63). Es así, como el lenguaje se convierte en mediador de nuestras historias, y de esta manera, nos permite anclar un sentido de expansión donde la estrategia didáctica se define como las diferentes formas y expresiones utilizadas para narrar un cuento, creando una ruta que vehiculiza posibilidades de melodías y actuaciones que pueden augurar resultados significativos en el abordaje de dicha estrategia. Así, leer desde lo que somos, desde lo que conocemos y desde lo que creemos, es una puesta en escena donde los estudiantes espontáneamente recrean sus raíces y su esencia, en un

contexto donde el lenguaje protagoniza esa posibilidad que permite tejer entre el entorno y sus experiencias.

Ahora bien, abordar los procesos de comprensión lectora desde nuestra identidad cultural, constituye una práctica hacia la libertad. Pues tal como lo dice Freire (1969) esta es una estrategia que permite al estudiante expresar sin miedos lo que lee desde lo que observa, lo que percibe, desde su identificación como parte de una cultura. Entender la práctica libertaria como estrategia de cambio en cuanto a la utilización del contexto da pie a un método de enseñanza y aprendizaje para transformar y mejorar el nivel de lectura a nivel inferencial. “Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos en sociedades donde se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía” (Freire, 1969, p. 18).

Desde esta perspectiva, el proceso de investigación plantea, desde nuestro quehacer docente, dar vida a un contexto cultural y que este cobre sentido a partir de las vivencias de los estudiantes como sujetos en la intervención. Es pues este, un trabajo de investigación que nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de creer que nosotros como docentes, podemos potenciar las prácticas de comprensión lectora a nivel inferencial mediante contextos propios expandiendo el concepto de lenguaje, que nos permite retomar el cuento en este sentido de identidad y experiencias que conjugan lo cotidiano y lo conocido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se conceptualizan tres categorías de análisis: experiencia expandida en lenguaje, estrategias didácticas de comprensión lectora y el nivel inferencial. Además, se presenta una metodología de cohorte cualitativa, y dos técnicas de investigación: el taller literario y las pruebas de comprensión lectora, propias de la Investigación Acción Participación (IAP).

2 Justificación

La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, de elaborar un significado a partir de las ideas relevantes de un escrito. La lectura, es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje que implica la capacidad de captar significados (Smith & Putnam, 1980). En la comprensión de una lectura se destaca el carácter interactivo como un proceso de construcción de significados donde los lectores utilizan conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados que se transmiten a través de imágenes, colores, movimientos, sonidos entre otros, por lo que constituye un requerimiento imprescindible en todos los escenarios académicos de los diferentes niveles educativos (Dubois & Laurent, 1996). Se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y analizan en las aulas surge a partir de los textos escritos y de las prácticas lectoras que con ellos se tienen.

De ahí la importancia de que los estudiantes articulen sus experiencias de vida con escritos relacionados con su entorno como los cuentos de la tradición chocoana, cuentos creados, narrados y representados desde sus vivencias y cotidianidades para que a partir de allí puedan hacer inferencias, lo cual implica una práctica de trascendencia en el contexto educativo donde se promueva la lectura como mecanismo de mejora en las competencias básicas de aprendizaje y al mismo tiempo reivindique al estudiante como sujeto de una cultura en permanente reconstrucción.

Desde esta perspectiva, la relación entre los estudiantes y los cuentos de la tradición Chocoana, da origen a una intencionalidad intertextual donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se dinamizan en lo cotidiano y lo conocido. En este sentido, como docentes podemos incentivar a la lectura desde la apropiación y el rescate de la tradición literaria autóctona a través de la representación de esos cuentos, de las historias del arte plasmada en los peinados, en la gastronomía, ríos y bosques como espacios donde se realizan talleres literarios.

Ahora bien, pensar y repensar los procesos de la lectura comprensiva en su nivel inferencial significa crear un diálogo con la pedagogía axiológica en tanto la transformación cultural - educativa, es la que se conjuga con las vivencias de los estudiantes, y de estas, con su tradición.

De esta manera, a través de la lectura inferencial se generarán niveles de intertextualidad para que los estudiantes puedan dar cuenta de los elementos implícitos de textos literarios relacionados con su tradición, con su entorno, con su cultura. Esto, acorde al Proyecto Educativo de la Institución Educativa Matías Tres Palacios, en el cual se ha plasmado la promoción de la lectura como proyecto transversal obligatorio. De esta manera, nos permite propiciar situaciones de aprendizajes pertinentes para el desarrollo del lenguaje, en coherencia con los estándares básicos de competencias de los diferentes grupos de alumnos, quienes han venido realizando comprensión lectora en su nivel inferencial a través de las competencias interpretativas y argumentativas.

De esta manera, el cuento de la tradición como eje central en el proceso de comprensión lectora en su nivel inferencial retorna a interrogar sobre las prácticas, recuerdos y experiencias de los estudiantes en sus vivencias del aprendizaje, es decir, en sus biografías infantiles de trayectos y momentos en la escuela

Se considera que a través de la concepción del cuento chocoano como una experiencia expandida; historias narradas que se amplían abarcando las diferentes manifestaciones culturales propias como alabaos, danzas, ritos, peinados, gastronomía, modos de vida y de sustento que son parte esencial del lenguaje, permiten que los estudiantes empiecen a intertextualizar sus experiencias, a hacer una relación entre lo escrito y sus vivencias, logrando así inferir textos desde lo que ven, escuchan, sienten y perciben.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Fortalecer las prácticas lectoras a nivel inferencial en los 30 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Matías Trespacios mediante la estrategia didáctica: cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje.

3.2 Objetivos específicos

1. Identificar los niveles de lectura de los estudiantes a través de test de comprensión lectora, antes y después de la intervención con la estrategia didáctica.
2. Promover en el aula el uso del cuento de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje a nivel inferencial.
3. Sistematizar los resultados de mejoramiento que permitan hacer de esta estrategia didáctica una ruta novedosa que conduzca a la meta institucional de ubicarse en un nivel superior en las Pruebas Saber.

4 Planteamiento del problema

Cértegui inició en el siglo XVIII con varias casas y un campo minero que dirigía Matías Tres Palacios y hoy en día tiene una extensión de 342 Km² y una población de afro-chocoanos que vive en los linderos viales y una minoría indígena en la zona fluvial. De costumbres católicas desde sus inicios, se celebran fiestas en torno a la Virgen de la Candelaria. Además es un territorio de gran diversidad acuífera, con muchos ríos y quebradas que dan pie a mucha vegetación y a animales como el Guatín, la Guagua y el Taití. En la actualidad el oro sigue siendo nuestra principal fuente de ingresos, pero en menor escala, se trabaja la agricultura. La Institución Educativa Matías Trespalacios está constituida por 4 sedes que suman 1.125 estudiantes. La sede principal cuenta con todos los grados de escolaridad desde el grado cero a 11. En la segunda sede hay post primaria y en las otras dos sedes se trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva (Alcaldía de Cértegui , 2016).

Los estudiantes de la Institución Educativa Matías Tres Palacios han obtenido un nivel insuficiente en los resultados de Pruebas Saber desde hace varios años, tanto en lenguaje como en otras áreas. En la actualidad, cuenta con un índice sintético de calidad educativa (ISCE) de 2,8 (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Dicho resultado, nos crea la necesidad de plantear estrategias que puedan fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial en estudiantes de grado quinto, utilizando cuentos de la tradición Chocoana como experiencia expandida del lenguaje en tanto estrategia didáctica en el aula e incluyendo en el plan de estudio la promoción de la lectura, ya que pudimos detectar:

1. Desfases comprensivos en la lectura detectados a través de la aplicación de pruebas de fluidez y niveles de comprensión a los estudiantes de grado 5°; utilizando rejillas de observación y categorización en comprensión lectora.
2. Dificultad para la comprensión lectora a nivel inferencial.
3. Precariedad en la coherencia y cohesión en los procesos orales del lenguaje mediante lecturas en voz alta realizadas en el aula.



Establecimiento educativo: I.E. MATIAS TRES PALACIOS

Código DANE: 427787000014

Fecha actualización de datos: 29-11-2015 02:06:59

Reporte histórico de comparación entre los años 2009 - 2014



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional



3. Comparación de los puntajes promedio y los márgenes de estimación del establecimientos educativo por año en lenguaje, quinto grado

Año	Puntaje Promedio	Margen de estimación	Intervalo de confianza	Intervalos de confianza para la puntuación estimada de la escala
				200 210 220 230 240 250 260
2009	218	±14,9	(203,1 - 232,9)	
2014	237	±18,1	(218,9 - 255,1)	

Tabla 1 Análisis gráfico de resultados 2009-2014

Fuente (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2017)

La mayoría de los estudiantes siguen en un nivel insuficiente, lo que nos hace reflexionar sobre la pertinencia de esta estrategia didáctica en nuestras aulas que permitan mejorar la comprensión lectora a nivel inferencial y con esto, lograr ubicarnos en un nivel satisfactorio en las Pruebas Saber en las diferentes áreas.

Es así como, a partir del análisis de estos resultados, se pensó la didáctica desde una realidad propia, sustentada en la concepción expandida del lenguaje y en su tejido intertextual entre el texto y la identidad cultural de los estudiantes, es decir, una nueva estrategia donde los estudiantes recreen su historia, la de sus familias y la de su comunidad, a través de manifestaciones culturales en las que participen. Intervienen también nuestros ancestros con narraciones, juegos, cantos y ritos que conocen y practican como parte del legado de cantautores ceretueños donde la naturaleza que los rodea se convierte en herramienta y fuente de motivación para leer desde ese contexto conocido.

Desde la concepción del lenguaje como un código, es convocante ir tras la búsqueda de un análisis cultural que constituya una semiología fundamentada en la realidad social, su implicación en los procesos educativos y, así mismo, la influencia de éstos en nuestra identidad chocona. Entender que los mitos, las leyendas, las costumbres, la cocina, la educación, la escuela tienen la característica formal de lenguaje, en tanto nos permite expresar nuestros

sentimientos y pensamientos, nos hace reflexionar sobre el verdadero significado de la literatura afro-chocoana tradicional y su interpretación desde el contexto escolar. Así, pensar en el cuento como experiencia expandida del lenguaje (Camps, 2012) significa contar historias a través del arte, la cultura y la forma de vida. Desde los espacios escolares constituye la capacidad de resignificar una identidad cultural que subyace en una dinámica social establecida por el sistema educativo formal estandarizado que, si bien, es reconocida, existe cierta sujeción radicada en la historia de la traída del negro a Colombia en condiciones de esclavitud que obturan posibilidades de identificación etnológica. Entonces, la literatura tradicional certegueña perfila en el territorio del lenguaje dentro de un horizonte de confluencias expresivas donde los textos y las imágenes inauguran una nueva obra de conocimiento.

Es importante recordar que las identidades son puramente culturales. Tylor (1871) afirma: “cultura incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre” (p.29). Hablar de nuestra tradición como identidad nos hace reflexionar respecto de nuestro rol como docentes pertenecientes al sistema de educación formal Colombiano; de ahí la importancia de enfocar nuestra investigación en relación con nuestro pueblo Certegueño y su cultura abordada desde el cuento como experiencias y narraciones de sucesos reales o fantásticos que trascienden los procesos orales y escriturales del lenguaje convirtiéndose en historias contadas a través del arte, la cultura, la gastronomía, forma de vida y creencias de una comunidad.

4.1 Pregunta problematizadora

¿Es posible el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en los alumnos de quinto grado de la Institución Educativa Matías Trespalcios en el Municipio de Cértegui en los años 2016 y 2017, utilizando la estrategia didáctica: cuentos de la tradición Chocoana como experiencia expandida del lenguaje?

5 Marco Teórico

Una mirada al cuento como posibilidades de melodías y actuaciones.

Las herencias de una tradición hacen parte de las memorias que dejan huellas en el registro de identidad de los seres humanos. Poder transitar estas huellas a través de la literatura constituye un esfuerzo pedagógico por volver a los sentidos y las simbologías que hacen estético el encuentro con la cultura y con las nuevas posibilidades creativas en clave de la construcción de sociedad. Por ello, a través del cuento Chocoano es posible reconstruir recuerdos que nos instalan en el mundo dentro de unas realidades propias que permiten reconocer las particularidades antropológicas y sociológicas que conforman unas percepciones diferentes a nivel político y ético. De esta manera, los referentes históricos tejidos en las prácticas míticas, religiosas y culturales articulan el panorama de la idiosincrasia de nuestro pueblo.

La literatura chocona forma parte de un acopio cultural que transita los lenguajes y las vivencias de las comunidades negras que habitan el mundo. Desde África hasta el Chocó se recorre una línea de identidad que parte del sometimiento y de la opresión hacia la resistencia y la emancipación. Los bailes, los peinados, la alimentación, el paisaje, los rituales mortuorios, las festividades conmemorativas, las artesanías y demás manifestaciones artísticas que trazan el ser y el acontecer de las negritudes afro choconas, son una expresión del proceso desde la esclavización hacia la liberación.



Gráfica 1 El cuento, una experiencia expandida. Elaboración propia, 2017

Según Barola (1995), la variedad de escenificaciones es un reflejo vital del espíritu festivo y reflexivo de las comunidades negras en una lucha hacia la libertad que encuentran en el lenguaje una ruta de múltiples y coloridas imágenes e imaginarios, que acentúan el patrimonio identitario que se hace semblanza y ovación mediante los peinados, la cocina, ritos, alabos como textos que se convierten en actuaciones donde el mismo cuerpo, es el escenario del guion narrativo hecho movimiento, vibración, eco y palpitación de un pasado que no se olvida. Ahora bien, la relación con este pasado no es de melancolía ni de desesperanza. Por el contrario, es un retorno a la libertad donde las poblaciones negras superaron el terror y conquistaron el honor. Este soporte honroso del color no es un rasgo diferenciador de lo humano, pero sí una connotación de fortaleza y belleza que no tiene reparos en evidenciar el carácter y la capacidad para afrontar y trascender las adversidades.

En tal dirección, la literatura es también una radiografía en la que se contemplan los perfiles y los frontales de unas corporalidades que han transitado el mundo desde el esplendor de sus rasgos y la contundencia de sus convicciones. La principal convicción tiene arraigo en la pertenencia a la tierra y a las bondades que esta ofrece a través de sus plantas, frutos, y demás donaciones que hacen parte del sustento y de la cotidianidad de los negros.

En esta cotidianidad fundamentamos nuestro rol como etnoeducadoras, adquiriendo un compromiso ético y moral por cuanto hacemos parte de ese arraigo territorial, lo que representa una plena identificación con el contexto que utilizamos como mediador en este proceso de investigación. Desde esta perspectiva, Agnes (1972)

La asimilación de la manipulación de las cosas es lo mismo que la asimilación de las relaciones sociales a esta asimilación, empieza siempre por “grupos” y estos “grupos” *face to face* o copresenciales median y transmiten al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras integraciones mayores. Las normas asimiladas cobran “valor” cuando estas comunican al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo es capaz de sostenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores, de orientarse en situaciones que ya no tienen la dimensión de grupo humano, de moverse en medio de la sociedad y de mover por su parte ese medio mismo (p. 36)

Ahora bien, analizar la posibilidad de atacar el problema formulado (dificultad para la comprensión lectora a nivel inferencial) desde esta estrategia, implica pensar en concordancia con los lineamientos curriculares de lengua castellana, sin desligarnos de los *Estándares Básicos de Competencia* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la lectura de tipo inferencial que se desarrolla reconstruyendo el significado, recuperando la información que no se expresa directamente en un texto, que se encuentra implícita en el mismo. Lo que requiere contar con saberes previos (conocimientos de la cultura, valores, experiencias) para lograr interpretar las diversas claves que presenta el texto (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Al analizar los referentes nacionales frente a la lectura inferencial, quienes asumen este proceso como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en lectura predominando procedimientos propios de la presuposición o hipo codificación, que se entiende como ese “tipo” de información, que si bien no está dicha explícitamente se desprende necesariamente del enunciado. Es así como, los *Estándares Básicos de Competencias* en el área de lenguaje, plantean que la lectura es un ejercicio de recuperación de información implícita, la cual relaciona factores como enunciados identificadores y subprocesos en el nivel inferencial. Dichos subprocesos, son estructurados por grupos de grados y se enmarcan para cuarto y quinto año: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación.

El factor denominado Literatura supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje. La ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el *enunciado identificador* del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los *subprocesos básicos* se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos, si un niño, niña o joven cumple el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje, es decir; se debe tener en cuenta que pueden y deben enriquecerse a partir de los intereses del estudiante, las características de la institución, las necesidades de la región, la creatividad del maestro, etc.

El planteamiento del Ministerio Nacional de Educación respecto de la recuperación de información implícita en un texto, de alguna manera evidencia la pertinencia de la elaboración del plan de intervención, pues nos direcciona a la hora de definir los componentes a evaluar y el sentido educativo de nuestra investigación, fundamentado en la promoción del cambio educativo desde una visión realista. Esto sería el producto de este estudio descriptivo. Por lo que no se daría lugar a escenas escéptico pragmáticas (Contreras, 1994).

Dado que los hallazgos que surjan de este trabajo serán el resultado de la práctica de aula, de la relación que se plantee entre el entorno educativo y la experiencia misma con cada estudiante, podremos asumir este cambio didáctico basado en los planteamientos teóricos sobre la lectura inferencial. Desde allí también, es necesario analizar la posición de los lineamientos y estándares del área de lenguaje respecto a la lectura como competencia, lo cual fundamenta:

1. Ser competente es lograr que lo que se aprenda sea funcional para el mejoramiento de la calidad de vida de sí mismos y de los seres que nos rodean.

2. Son las capacidades con las que un sujeto cuenta para defenderse en ciertas circunstancias de la vida cotidiana.
3. Las competencias son aquellas que las personas van desarrollando en la medida en que están expuestas a la influencia cultural, a los modos de ser, de hacer y a una concepción de la vida. Es así como las personas van desarrollando unas destrezas que les permiten en determinados momentos ir más allá de un entrenamiento.
4. Ser competente es darle significado a lo que se hace en la escuela y apropiarse de ello (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Retomando, el sentido que damos a los cuentos de nuestra tradición como posibilidad de melodías y actuaciones, de remembranzas de nuestra Africana Colombiana. Nina S de Friedemann (1992) afirma que los afrocolombianos: “En la trata, desnudos de sus trajes, armas y herramientas, desposeídos de sus instrumentos musicales y de bienes terrenales llegaron con imágenes de sus deidades, recuerdos de los cuentos de los abuelos, ritmos de canciones y poesías o sabidurías tecnológicas” (p. 546).

Desde la entrada de la cultura española al territorio granadino, hoy República de Colombia, por la región actual conocida como el Departamento del Chocó, acompañados de grupos de africanos esclavos (bozales, bozalones y criollos) que fueron sometidos a clasificaciones lingüísticas, es decir, los llamados esclavistas mezclaban a sus cautivos de tal forma que hablaran diferentes lenguas para evitar una rebelión (Mosquera, 2008). Los esclavos se vieron en la necesidad de expresarse corporalmente mediante gestos y finalmente, luego del “cimarronaje”, aprendieron a comunicarse a través de las composiciones lingüísticas que ellos mismos crearon como producto de la relación y el cruce de sus lenguas, y el castellano, lo que hoy se conoce como *habla boza* (Lipski, 1998). Lipski afirma que: “hemos sido enfrentados a un proceso de criollización, tanto que aún sustituimos algunos monemas” (1998, p.299). Ejemplos como los que encontramos en libros de historiadores chocoanos son prueba fehaciente de ello.

“Eda un día de jiesta, una rogativa, yo no sé qué eda pero taba allá, tarve arguna manda quiban a pagá. Hay muchos testigos de esta cosa así y yo creo que ellos no me hacen mentí, pero el Santo Ecce-Homo no quedia salí, icen los que viedon (yo también lo vi) que cuando ya a landa lo iban a subí, por toito el rostro comenzó a surá unas gotas gruesas queraban pierá la gente asustara lo dejaron quieto y en diai se salieron con mucho respeto” (Caicedo M., 1997).

Nuestros ancestros, con sus recuerdos, con la necesidad de comunicarlos, se vieron forzados a crear lenguas simplificadas que han sido comunes a lo largo de la historia en situaciones como el comercio, donde los dos grupos hablan lenguas diferentes, o situaciones coloniales en que había mano de obra forzada frecuentemente entre los esclavos de las colonias se usaban temporalmente pidgins.

Los pidgins (lengua mixta creada sobre la base de una determinada lengua y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras) permitían una comunicación lingüística, con estructuras simples y construidas mediante convenciones, entre los grupos que lo usaban. Sin ser la lengua materna de ninguna comunidad sino una segunda lengua aprendida o adquirida, el pidgin afrolicitano se caracterizaba por combinar los rasgos fonéticos, morfológicos y léxicos de lenguas africanas con las unidades léxicas españolas, sin tener una gramática estructurada estable (Lipski, 1998).

Expresiones Afrochocoanas como: Arrenuncio sataná, apégate, toito, iji, veve manita, maunífica ni majmea, entre otras, sin lugar a duda han influenciado y han permanecido en el tiempo en nuestra manera de hablar y leer, en tanto que muchos estudiantes escriben y leen como se expresan, lo que en ocasiones se refleja en el proceso oral del lenguaje.

Si bien es cierto que permanece la influencia de esa mixtura de lenguas, esto no explica completamente los desfases comprensivos en la lectura que presentan nuestros estudiantes; creemos que vale la pena interrogarnos sobre la necesidad de crear e implementar estrategias didácticas que, sin omitir la referencia al arraigo ancestral que determina nuestra identidad, logren desarrollar óptimos niveles de comprensión lectora, desde las narraciones decodificadas y reelaboradas, dándoles un sentido lírico y teatral con una fusión entre las formas musicales y folclóricas que son piezas poéticas de nuestras creencias y memorias africanas.

Es así como los cuentos de la tradición Afrochocoana son un deleite de narraciones de memorias y realidades, sueños e ilusiones expresadas a través de danzas, alabaos, ritos y dramas que, sin duda, se pueden convertir en una poderosa herramienta en los procesos etnoeducativos y específicamente, en el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial.

Ahora bien, desde nuestra práctica y desde algunos referentes teóricos, hemos establecido una relación recíproca entre los procesos de lectura y los contextos cultural y social; sin

embargo, es claro que no podemos desvirtuar el hecho de que se aprende a leer leyendo y entendiendo, que leer es el proceso de percibir, que incita a orientar este proceso desde lo que observamos, desde lo que vivimos en torno al fortalecimiento de dicha competencia. Necesitamos hablar entonces de algunas de las teorías que nos orientan a la hora de abordar la enseñanza de la lectura comprensiva en el aula.

Entre las corrientes teóricas, resalta Dubouis (1996) cuando dice la lectura, aparte de permitir la transferencia de información, es el producto de la interacción entre lenguaje y pensamiento, ambos como parte del proceso de transición entre lector y texto. Siguiendo la conceptualización de la lectura que nos aporta esta autora, desarrollaremos los siguientes puntos de nuestro trabajo.

5.1 La lectura como transferencia de información

La lectura como transferencia de información se refiere al conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es la evaluación. En esta definición de la lectura, la comprensión se considera como la habilidad para entender explícitamente lo dicho en el texto. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el texto le ofrece. Esto implica, reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

A partir de esta premisa y de nuestras experiencias podemos asegurar que las actividades que se llevan a cabo en las aulas de nuestra institución, tales como pedir a los estudiantes que respondan preguntas puntuales sobre información de algunos textos, en ocasiones ajenos a su propia realidad, se basan en la lectura como transferencia de información (Dubouis, 1996). Estas evaluaciones están determinadas por ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan significados explícitos en dichos escritos.

5.2 La lectura como un proceso interactivo

Dubois (1996) afirma que: “En la lectura interactúa información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto” (p.11). Lo que nos hace reflexionar sobre la idea de transferencia y nos da un sentido más amplio en el cual el estudio entra en un proceso activo con la información del texto para construir nuevos conocimientos, lo que reflejaría en parte, la pretensión de implementar nuestra propuesta.

La teoría interactiva surge a partir de los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta; haciendo hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo componen, si no en la mente del autor y en la del lector cuando éste último reconstruye el escrito en forma significativa para él. Por esta razón no hay significado para el texto hasta que el lector decida que lo haya.

La consideración del proceso de lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector, es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión lectora (Cassany, 2006). Un esquema, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende. De este modo, el lector comprende un texto cuando es capaz de encontrar su archivo mental (en su memoria). Siendo así podemos decir que la configuración de esquemas es la que permite explicar el texto en forma adecuada.

Cuando una persona lee o ve imágenes, fotos de lo que es un bosque o lo visita; va agregando cada una de estas experiencias a su esquema mental. Cuando no se ha tenido la experiencia sobre un tema determinado; no se dispone de esquemas para activar el conocimiento y la comprensión será muy difícil; lo que indica que el papel del docente en este proceso de comprensión lectora está sujeto a nuestra creatividad para que el estudiante encuentre en su archivo mental esquemas que lo identifiquen con el texto. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación que se reestructuran de acuerdo al contexto donde cada nueva información los amplía y perfecciona.

5.3 La lectura como proceso transaccional

La relación doble que se da entre el cognoscente y lo conocido, es una transacción que enfatiza el círculo dinámico, fluido. La interacción del lector y el texto es una síntesis que constituye un significado. Dubouis (1989), citando a Rosenblatt (1985) afirma que: la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación del significado de un nuevo texto que el lector almacena en su memoria. Este significado es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Dichos significados, cobran sentido sí y sólo sí como partes u objetos usados en la semiótica y en la lingüística (Revzin, 1996).

Siguiendo esta definición, abordamos entonces un sistema de signos compuesto por la asociación entre un significante y un significado considerando el mundo semiótico como un conjunto de lenguajes cerrados y diversos textos que generan espacios cerrados de relaciones dentro de un gran conjunto llamado semiosfera (Lotman, 1996). En esta dirección, identificamos dicho sistema de signos como lo que constituye el sentido de expansión del lenguaje, lo que acarrea señalar que éste, por ser un sistema, también se puede definir como “un conjunto estructurado de unidades relacionadas entre sí que se definen por oposición”, y desde esta óptica, podemos decir que el lenguaje establece qué es la realidad, el sentido, las relaciones, la sociedad.

De esta manera, comprendemos entonces la sociedad como un sistema de signos, un sistema de clasificación, un orden simbólico y en esta lógica, los espacios escolares, las costumbres, la religión, la cultura, el arte, todo es un sistema de signos. Entonces el gran poder del lenguaje no se limita solamente a ser una herramienta de comunicación, sino que es su capacidad de organizar el mundo (Castaño, 2016).

Este postulado, que determina el lenguaje como factor de orden, plantea la idea de interpretar el universo de los signos como un gran sistema conformado por distintos textos y lenguajes cerrados, que se caracterizan por unos rasgos distintivos, entre los cuales se destaca el carácter delimitado que comprende una frontera, que constituye una semiótica histórico-cultural que depende del modo de decodificación.

Ante este entramado de teorías el contexto educativo y social del municipio de Cértegui formado por sus biodiversos ecosistemas terrestres y acuáticos y su riqueza cultural, encuentra en estas reflexiones la oportunidad de poner en mutación algunas posiciones frente a los propósitos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que desde el aula se posibiliten experiencias estéticas con el texto que subyacen en el territorio del lenguaje formando confluencias expresivas, donde las imágenes y las palabras se integren a través del cuento para conformar y reproducir una realidad cultural y social.

Al dar una mirada a estas tres concepciones en torno a la lectura en el aula, retornamos a la idea de que el proceso lector constituye un diálogo de reflexión y este diálogo depende de operaciones trascendentales como la memoria, para poder recuperar información explícita, lo que constituye el nivel literal, el cual debe anteceder al nivel inferencial y que constituyó nuestro primer momento de intervención en el aula.

6 Marco referencial

6.1 Experiencia expandida del lenguaje

Capurro (1982) reflexiona sobre el lenguaje en términos del ser. Pues el lenguaje usa las palabras no como etiquetas para nombrar las cosas sino como la manera en que se perciben las cosas y pueden significarse. En este sentido, el lenguaje permite crear una red de relaciones que habla y a la que le correspondemos o co-respondemos y, si en ese proceso de co-respondencia hay un velamiento, se puede hablar del lenguaje poético. Este es continuo, siempre va hacia delante y su función principal es que permite el des-cubrimiento en el que es válida la pregunta por la existencia, la angustia, la libertad, la alegría, lo que hay más allá, siempre mediante el uso del habla, esa capacidad intelectual y que nos caracteriza como raza humana.

La representación del lenguaje como información es como un negativo fotográfico - dice Heidegger - de la experiencia poética del lenguaje. Así como un mundo sin información y sin formalización sería un mundo más pobre y más violento, así un mundo en el que sólo domine dicha representación del lenguaje puede llegar a ser un mundo sin sentidos (Capurro, 1982, p. 85).

Pero más allá de pensar un mundo sin sentidos, la experiencia expandida en el aula de clase tiene que ver con la sociedad de la información. Como lo plantea Martín Barbero (2009) con el hecho de que no hay una edad determinada para aprender algo y lo más importante, que el conocimiento está en cualquier parte, no solamente en la escuela. No hay un espacio específico, como antaño, al que pueda señalársele como dedicado exclusivamente para la “administración de saberes” y de ahí, incluso, que en la actualidad los gobiernos hablen de competencias y se reformulen los papeles de la escuela y la familia dentro de la educación de unos jóvenes que viven inmersos en rituales tecnocomunicativos.

Las nuevas sinergias comunicativas y educacionales desvirtúan las instituciones tradicionales y permiten que surjan otras formas de aprender y enseñar en el que la pertenencia y la socialización son los protagonistas. Pero entonces surge la duda de cómo hace la escuela para conectarse a estas dinámicas, especialmente la educación pública que debe velar por la estabilidad de la democracia. Pues en países como este se configura como “el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías y, por lo tanto, es en ella donde se

produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los mayoritariamente excluidos” (Martín Barbero, 2009, p. 108).

Por tanto, el desarrollo de esas competencias, específicamente las del lenguaje, deben darse desde las biografías colectivas y el modelo humanista que pone la interacción humana por encima del libro, del espectáculo audiovisual y las conexiones a internet. Teniendo en cuenta, además, los estudiantes actuales como sujetos que aprenden, no son los mismos que habitan las escuelas de hace décadas cuando la pedagogía como ciencia fundó sus cimientos y que las nuevas visiones del mundo son, literalmente, expandidas.

Este, según la RAE, hace referencia a la acción de difundir o propagar una idea o hacer que algo ocupe más espacio o se dilate en tamaño (Real Academia Española, 2014). De ahí que, pueda decirse que una experiencia expandida en lenguaje se refiera a las maneras en que nos comunicamos hoy en día y que deben simularse en el aula de clase justamente como esa situación cotidiana y contextualizada que debe ser siempre el norte del docente.

Es importante aclarar también que esa experiencia expandida hace referencia a lo que Martín Barbero (2009) denomina como redes de conocimiento en contraposición de las identidades individuales. Dichas identidades son más problemáticas debido a que los referentes con que forman sus identidades son múltiples y no uno, el estudiante actual se identifica desde diferentes ámbitos, espacios, estilos de vida, no se encasilla fácilmente en algo, no pertenece a un solo lugar o ideología.

Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más roto, y sin embargo paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo donde las certezas tanto en el plano del saber cómo en el plano ético o político son cada vez menos. Es con este sujeto que tiene que lidiar la educación hoy (Martín Barbero, 2009, p. 113).

La experiencia expandida hace referencia a las relaciones sociales, al salir del espacio tradicional de la clase de lengua, pues la lengua no está reservada solamente para estos espacios, es algo que se vive, se siente y se expresa. De hecho, la lengua no es solo ese sistema de sonidos que se articula, como se dijo anteriormente, es un sistema vivo que funciona gracias al signo y los procesos de significación, pero los objetos de estos signos son también rituales, miradas, entonaciones, un tatuaje, los peinados, la postura corporal.

Es importante aclarar que, tal como lo expone Martín Barbero y la teoría de la educación expandida, esa experiencia expandida hace referencia a los lenguajes audiovisuales y digitales, nutridos de expresiones, sonoridades, ritmos y cadencias tan importantes para la cultura latinoamericana, cuyo principal cómplice es la oralidad. De ahí que al decir el término audiovisual no se esté encasillando al uso de un video en el aula de clase, se está, justamente haciendo una salvedad por otros espacios y tiempos que permitan el desarrollo de las sensibilidades propias de la modernidad.

Este desarrollo en el aula de clase se da gracias a los modos de regulación de la conducta, los cuales según Ashby (citado por Martín Barbero, 2009) son: morales y rituales que presentan los nacionalismos, religiones y mitologías; los modales y mimético-ejemplares que dan cuenta de las opiniones públicas, la moda, los Mass Media y los numéricos y experimentales referidos al dinero, la ciencia y la técnica. En este orden de ideas, hablar de experiencia expandida en lenguaje es reflexionar sobre las conductas de segundo nivel: modales y mimético-ejemplares, es allí donde está el uso de la información cotidiana, donde está el docente, el padre de familia y la televisión en un mismo nivel como fuentes de información y reguladores de la misma. Aunque se aclara que la función de la escuela es modalizar las conductas del tercer nivel.

En estas dinámicas el docente también expande su lenguaje, pues se enfrenta a la gran labor de relacionar la instrucción escolar con las relaciones sociales actuales y las historias de vida de los estudiantes. Que lleven, justamente, a pensar en las experiencias de los estudiantes como grupo cultural y pertenecientes a una población específica, pero diversa.

6.2 Estrategias didácticas de comprensión lectora

Enseñar a comprender es uno de los retos más grandes a los que se enfrenta el docente en el aula de clase, de ahí, incluso el ser de esta investigación. Trazar esa ruta por la cual se llevará al estudiante en sus procesos comprensivos, según Sanz (2003) comienza en el establecimiento de unos procedimientos para organizar la información del texto, el cual comienza con la técnica del subrayado, que consiste en señalar las ideas principales, seguido del hacer guiones, índices o cuadros que ayuden a jerarquizar la información y después la realización de diagramas lineales, radiales y arbóreos que den cuenta de las relaciones que se establecen entre las ideas y finalmente los interrogantes que lleven a encontrar el sentido crítico del texto.

Sanz (2003) también habla de la importancia de la estructuración didáctica, pues los temas que se quieren comprender deben estar debidamente pensados con antelación por el docente. Para esto es importante que en un primer momento el docente tenga claro el título del taller, lección o unidad y, cree unos sub-apartados para la lectura del texto que se abordará, el cual debe estar leído y de ser posible esquematizado. “El profesor, cuando prepara la lección, puede hacer un cuadro que recoja las relaciones de los conceptos entre sí y respecto a la idea directriz del tema” (p. 24).

Estas esquematizaciones responden a relaciones lógicas que se establece entre la información, por ejemplo, si es un texto descriptivo, la estructuración es de serie, si es causal de vínculos de causa y efectos, si es de problema/solución la secuencia se reestablece cuando se presenta la solución y si es de comparación/oposición se presentan diferencias y similitudes. Para este proceso es importante que el docente piense en los conocimientos previos de los estudiantes y cómo los activará.

Esta activación de conocimientos es el primer momento de la clase, el cual permite presentar el tema pero que los estudiantes den cuenta de sus conocimientos sobre él. Generalmente se hace a partir de preguntas y de pesar la información en relación a la vida práctica y las experiencias de los estudiantes. También se puede recurrir a ejercicios cortos de búsqueda de información en diccionarios o a ejercicios de prelectura de paratextos que permitan que el estudiante tenga contacto directo con el texto a leer, que lo pueda hojear, tocar, sentir, oler...

Se continua entonces con el contenido del texto, paso que consiste en hacer la estructura del tema más significativa mediante un proceso de significación del mismo. En este momento es importante el tiempo que se tiene realmente para realizar las actividades, pues la culminación de estas es importante para que se dé el proceso de comprensión a cabalidad. Estas actividades deben dar cuenta de la estructuración general del tema o de la progresión temática, los párrafos y su organización y las intencionalidades del texto, lo cual permitirá que los estudiantes hagan sus representaciones gráficas y sus propias preguntas.

En el proceso de secuenciación es importante tener en cuenta la imagen, no como mera ilustración sino como texto que complementa el mensaje, lo ejemplifica, lo representa, lo

relaciona de manera analógica. De ahí que se deban pensar actividades exclusivas que permitan su comprensión e integración a la estructura completa.

Por otro lado, Holzwarth, Hall y Stucchi (2007) proponen que esas estrategias didácticas de comprensión lectora se dan en la medida en que el docente es un mediador de lectura que hace que los estudiantes se sientan atraídos por la lectura y se entusiasmen frente al acto de leer desde temprana edad. Que en ellas propongan el concepto de historias lectoras como aquel repertorio de textos con el que se relacionan los niños y jóvenes desde antes incluso de saber decodificar, pues la comprensión inicia con nuestro proceso de adquisición de una lengua, no cuando se entra a la escuela.

En este proceso es importante el papel que cumple el docente como aquel referente apasionado por la lectura y que transmite dicha motivación. Dentro de la estrategia de enseñanza de comprensión lectora el profesor no tiene un papel pasivo, sino que es quien tiene una experiencia directa con la lectura y sus procesos comprensivos son modelos que querrán seguir todos sus estudiantes. Además, es creativo a la hora de cuestionar las informaciones de los textos, de generar otros espacios, diálogos y curiosidades.

En este contexto es que se puede llevar a los estudiantes a una lectura reflexiva y crítica que permita reflexionar sobre problemas, se generen juicios críticos y que relacionen los conocimientos de los temas presentados en un texto. Es algo que va más allá de la mera extracción de datos específicos y llega al contexto de lectura y su relación con la cotidianidad. A esto se le denomina situaciones didácticas de lectura en las que se promueven los diferentes modos de leer (lectura extractiva, reflexiva y de esparcimiento) en las que hay un docente y unos estudiantes que leen conjuntamente para lograr unos objetivos: interpretar una realidad a partir de una lectura.

En este sentido, el docente no solo presta atención al contenido del texto que presenta a sus estudiantes sino a sus actitudes, percepciones e intereses de los estudiantes. Pues lo importante dentro del proceso comprensivo es la apropiación que hacen de este y como después, lo van a reproducir, así sea con el silencio, el cual también comunica.

Dentro de estas situaciones didácticas, los estudiantes también leen entre sí, con sus pares, o con sus familias u otros mediadores y por fuera de la escuela. Pues parte de la estrategia

es la generación de una cultura lectora, no de un solo actor que lee, que lleve a la construcción de sentidos y sentimientos colectivos en medio de individualidades.

Igualmente, el Ministerio de Educación (1998) plantea una estrategia específica para trabajar la comprensión de lectura: el antes, durante y después. Esta hace parte de los procesos metacognitivos, y hace referencia al uso de elementos como las imágenes, los títulos, las portadas para invitar a los estudiantes a la lectura en un primer momento para hacer una referencia a los conocimientos previos, después a la lectura misma por medio de la lectura silenciosa o en voz alta y finalmente, al recuento, el parafraseo y la construcción de redes conceptuales con el fin de contextualizar los significados encontrados.

6.3 Nivel inferencial:

Retomando objetivo pedagógico, “lectura de tipo inferencial”, León (2003) define las inferencias como:” representaciones mentales específicas que construimos cuando tratamos de comprender algo, sustituyéndolo, añadiéndolo, integrando u omitiendo información de la fuente original” (p.23). Es decir, las inferencias se constituyen en el proceso de razonamiento en el que se deduce de lo explícito lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, las inferencias se fundamentan en significados semánticos que remiten a información no dicha, pero que se comunica y que puede deducirse por el contexto, bien sea situacional o cultural; activando el conocimiento previo que se erige como vínculo entre el texto y la realidad pragmática del mismo. Según este autor la información extraída implícita es la inferencia. Además, esta es la que permite que el lector la reestructure y jerarquice los conceptos e ideas para que se haga una idea general del mensaje, el cual a su vez es integrado y conectado con otros conocimientos y saberes que se tienen con antelación (León J. , 2003).

Desde esta definición la estrategia del uso de cuentos chocoanos como los Kimpa Bakula, el tesoro del río, el sabio de la selva, la muchacha de la cabellera negra, los perros del malecón, la razoncita, la Bogotana entre otros de autores como César E. Rivas Lara, Manuel Montenegro Reyes, Miguel A. Caicedo, se refiere a expresiones manifiestas también como un código escrito; de esta manera retomamos peinados y sabores como características de texto que puedan ser leídos por los estudiantes y de esta manera descubran una relación con su historia, sus vivencias.

En este sentido, inducir al estudiante para que relacione el texto con la realidad pragmática que éste contiene, implica necesariamente enfrentarlo a situaciones que puedan generarle recuerdos, sentimientos y valores desde sus actividades cotidianas, es decir desde su práctica o rol como sujetos en el proceso de lectura inferencial.

Al recordar se construyen los significados puestos al alcance de la comprensión humana, se convoca al reconocimiento de la coherencia del pensamiento y su enunciación, pues, de una manera relevante, al hacer memoria, siempre acontece una odisea navegando entre los remolinos del conocimiento, pero sacando a flote las ideas que son moldes auténticos de los eventos de lo sensorial e inmediateista. (Arcila, 2006)

Desde estos aportes teóricos que nos ofrecen León (2003) y Arcila (2006), podemos considerar que los cuentos ayudan a los niños a hacer inferencias, que pueden construir significados a través de sus recuerdos y experiencias.

Pero al hablar de nivel inferencial de comprensión lectora es importante concebirlo como parte de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; los cuales, según Duque Aristizábal (2006) son dependientes entre sí: en el primer nivel se reconocen las palabras y sus correspondientes significados, en el segundo se relacionan estos significados mediante análisis semánticos y en el tercero se relacionan con otras informaciones. Esta clasificación coincide con la que hace López (2015) para quien el primer nivel se identifica por la información explícita, el segundo se basa en las presuposiciones de lo implícito y el tercero con la evaluación, las intencionalidades y los juicios de valor.

Incluso, el mismo Ministerio de Educación, (1998) reconoce estos niveles y los plantea dentro de los lineamientos que los docentes debemos tener en cuenta a la hora de enseñar la comprensión lectora. Exactamente hace referencia al primero con la literalidad a modo de paráfrasis y la literalidad transcriptiva, al segundo, con la edificación de los procesos de pensamiento mediante las relaciones de significados y al tercer nivel, con la explicación, la interpretación mediante el saber enciclopédico que tiene el estudiante. Pero específicamente la inferencia para el Ministerio de Educación (1998) es el uso del conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen las personas en aras de complementar la información y relacionarla de manera implícita. De ahí que lo relacione específicamente con los saberes semánticos en los que se crean los campos semánticos, se dan los procesos de transición del

código en signos y referentes y la oración no es vista como una estructura sino como una proposición con mensaje autónomo que da cuenta de un tema.

7 Diseño Metodológico

A partir de la pregunta problematizadora y los fines investigativos, se plantea una puesta en escena dentro de un contexto estructural y situacional donde los registros narrativos, el discurso de la gente y la comunicación verbal fundamentan la intervención. Esta situación es la que hace pensar la realidad desde lo cualitativo, no simples números o fechas o datos estadísticos, sino el trabajo con estudiantes, con contextos específicos que no pueden ser medidos sino descritos, explicados e interpretados.

Desde esta estructura, elegimos el enfoque cualitativo el cual, parte de la subjetividad del investigador para encontrar un significado basado en la interacción con los sujetos que estudia convirtiendo a dicho investigador en parte de la realidad investigada (Bautista, 2011). De esta manera justificamos el enfoque investigativo en tanto que el abordaje del problema se desarrolla en un medio natural donde la concepción de la realidad está subjetivamente significada y socialmente construida.

El enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es un proceso inductivo en el que se llega a unas conclusiones generales partiendo de un problema específico. En este caso basado en el aula de clase de quinto grado de la Institución Educativa Matías Trespacios. Dicho proceso parte de la observación de una realidad, el plantearse un problema y luego ir conceptualizándolo y recopilando una información por medio de instrumentos no estandarizados. En esta dinámica el investigador cumple las funciones de concretizar su punto de vista, usar técnicas flexibles, producir notas y descripciones extensas, desarrollar empatía con los participantes, analizar aspectos explícitos e implícitos del grupo y estar a la altura cuando se presenten dilemas éticos, ambigüedad o incertidumbres (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M, 2014, citando a Creswell y Neuman).

Por otro lado, al pensar el tipo de investigación que se usará para el análisis y recolección de los datos, optamos por la IAP (Investigación Acción Participativa), la cual propone un tipo de investigación- acción donde la búsqueda del conocimiento, los resultados, y la utilización de los mismos son obtenidos por los colectivos sociales que constituyen un proceso continuo desde objetivación de los investigadores (Bautista, 2011).

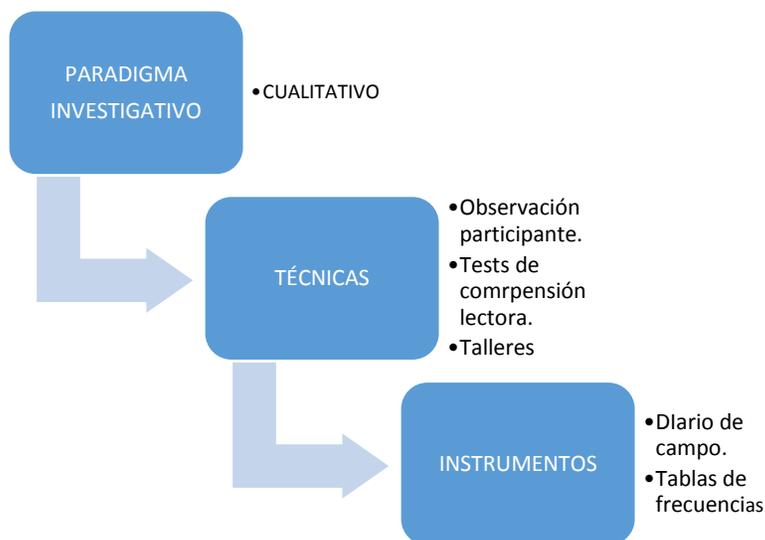
Se resalta, además, que ubicarnos en la IAP nos permite concebirnos, tal como lo indica Bautista (2011) como participantes y aprendices, como investigadores que aportamos

conocimiento, analizamos, pero que aprendemos en el proceso de todos los actores del proceso. En este caso de los estudiantes. Lo anterior permite que se dé un desarrollo sistemático, pero también interactivo de investigación que lleve a generar posturas críticas frente a las realidades y se generen saberes populares vinculantes.

La IAP se realiza dentro del enfoque cualitativo y, por tanto, es flexible y aborda el hecho social desde el dinamismo y la mutabilidad, incluyendo a los mismos investigadores; con el fin de generar la memoria histórica y consolidar la construcción de saberes en comunidad. Este tipo de investigación parte del descubrimiento y continúa con un proceso de concientización de unas ideas centrales basadas en las experiencias y el accionar; pues, la verdad no viene de un paso a paso técnico sino de las informaciones y experiencias y, de un proceso cambiante de memoria colectiva, de ahí que el conocimiento nuevo sea fruto de un impulso de movilización de un grupo social (Bautista, 2011).

Asimismo, las bases de la IAP son la relación que se establece entre el sujeto y el objeto, pues ambos, por cuestiones éticas y políticas, no están separadas, e incluso, el investigador es parte de todo el sistema que compone el experimento. De hecho, es el proceso de investigación el que hace que el investigador adquiera conciencia y nuevas perspectivas de su realidad sociopolítica. De ahí incluso, que el segundo elemento sea la toma de conciencia, pues el proceso investigativo es una posibilidad emancipatoria de “configurar una representación verdadera del mundo frente a otra falsificada” (Bautista, 2011, p. 98). Por último, la tercera base es la participación, fundamentada en la incorporación de los conflictos sociales y a los implicados en la investigación.

A partir de estas características se propicia la elección de las técnicas de recolección de información como la observación participante, los test de pruebas para evaluar el nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto, bitácoras y talleres literarios, diarios de campo y las fotografías. Así mismo, utilizamos rejillas de observación, fichas de valoración, y análisis gráfico como instrumentos de registro de la información relevada.



Gráfica 2 Estructura metodológica

Fuente Elaboración propia, 2017

La observación participante es una técnica propia de la investigación acción en la que el investigador es parte activa del proceso de intervención en este caso, pero va sistematizando todas sus experiencias por medio de la descripción y la narración (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). De modo que, para esta investigación se usó como instrumento un diario de campo que se vivenció como proceso de escritura docente y autobiográfica. Este se diligenció a manera de diario y describiendo todas las situaciones que se presentaron durante el proceso de intervención en un cuaderno destinado para ello (Anexo 11.4).

Todas las situaciones plasmadas en el diario de campo son fruto de la aplicación de talleres interventivos, como técnica investigativa propia de la IAP y del enfoque cualitativo. Esta plantea situaciones en las que los participantes de la investigación realizan acciones específicas entorno a los temas que se están investigando (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En total se realizaron 7 talleres literarios en torno a ellos para escuchar historias de personajes de la comunidad, sus cantos como expresiones autóctonas: alabaos como Salve, Padre nuestro y cuentos como: El casamiento de tío tigre, La bocachica encantada, entre otros. En todos los talleres los estudiantes hacían inferencias desde la lúdica ancestral, recordando juegos de la tradición chocoana como arranca yuca, la madre monte, entre otros. De estos se presentan fotografías en los capítulos siguientes.

Finalmente, se pensó en un diseño cuasiexperimental que permita controlar unos elementos de la comprensión lectora, como categoría de análisis, antes del proceso de intervención y después del proceso mismo. Para ello, se tuvo en cuenta la técnica del test, específicamente pruebas de comprensión lectora con preguntas de selección múltiple con única respuesta. Lo anterior, debido a que es la manera cómo evalúa el Estado colombiano a nuestros estudiantes e incluso hace parte de las maneras como se llegó al problema. En total fueron tres pruebas: una diagnóstica, (Anexo 11.2) formato extraído del programa Todos a Aprender para identificar la fluidez lectora y dos de comprensión lectora con 20 preguntas de comprensión lectora inferencial (Anexos 11.1 y 11.5).

A partir de esta estructura, abordamos el proceso de investigación desde tres fases:

1. **CARACTERIZACIÓN:** En esta primera fase, se realizó una prueba diagnóstica a los 30 estudiantes de quinto grado para determinar rasgos en el tejido de la lectura como velocidad, fluidez y comprensión literal e inferencial. En esta fase, utilizamos técnicas como: test de pruebas objetivas y talleres. Posteriormente, analizamos los resultados a través de rejillas de observación, fichas de valoración y tablas de frecuencias.
2. **REFLEXIÓN:** En esta, retomamos estas observaciones y análisis reflexionando en torno a los resultados que nos reflejaron la situación real de los estudiantes en el nivel de fluidez y en los niveles de comprensión lectora. (Ver anexo p. 42-47).
3. **INTERVENCIÓN:** Esta etapa se fundamentó en la aplicación de la estrategia didáctica. Con talleres literarios desarrollados cada semana. Para ello se hizo una búsqueda de cuentos y alabos de la tradición chocoana con la colaboración de los cantaores Floripe Moreno Y Jan Arquímedes, recopilamos y llevamos al aula las escenificaciones de cantos y ritos mortuorios.

Cabe aclarar que la muestra está conformada por 30 estudiantes de quinto grado de ambos sexos: 20 niños y 10 niñas interesados por la oralidad. Todos, con una edad promedio de 12 años, con habilidades para el deporte, bailar, cantar y dibujar. A algunos niños les encanta jugar fútbol y manifiestan a diario su sueño de ser grandes futbolistas y jugar al lado de sus ídolos (James Rodríguez, Lionel Messi, Cristiano Ronaldo, entre otros). Las niñas disfrutaban danzar y entretenerse con juegos de la tradición chocoana como arranca yuca, compadre chamuscado, la china, entre otros. Desde temprana edad los padres les enseñan a nadar en los ríos Quito y

Cèrtegui, por lo que muestran grandes destrezas en este deporte, el cual se ha convertido en uno de sus principales gustos y pasatiempo. La mayoría de estos niños y niñas son hijos de madres cabezas de familias cuyo sustento depende en gran parte de la minería.

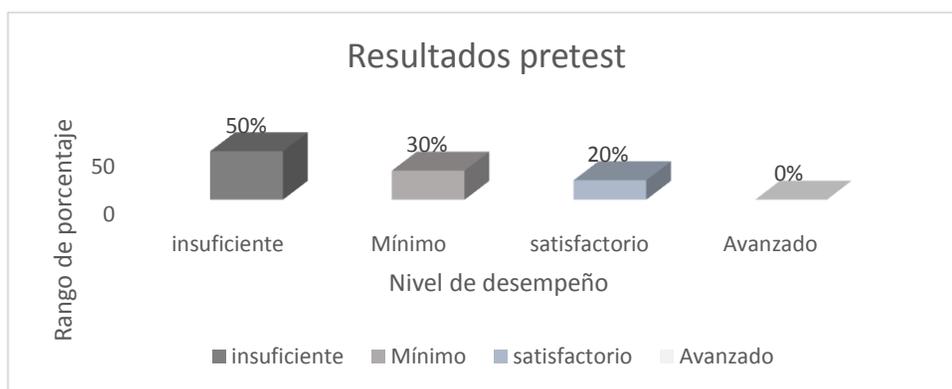
Se aclara que la población total de estudiantes de quinto grado en la IE Institución Matías Trespacios es de 95 estudiantes: 58 niños y 41 niñas. De ahí que, la muestra escogida sea representativa. Además, esta no es probabilística, ya que esta se realizó desde la investigación cualitativa y se sacó por conveniencia, pues son los grupos con los que se trabajaron y, su número se propuso a partir del intentar entender el fenómeno de la comprensión lectora a nivel inferencial en los alumnos de quinto grado.

8 Análisis de Resultados

A continuación, se presentan los resultados del proceso de implementación de la investigación como un intento de sistematización de todo el proceso de intervención y de dar cumplimiento a los objetivos planteados.

8.1 Niveles de comprensión lectora: antes y después de la intervención con la estrategia didáctica

El análisis de los resultados que arrojó la investigación, comienza con la evaluación de los resultados obtenidos en los test aplicados a los 30 estudiantes de quinto grado. En este sentido, a continuación, se presentan los datos obtenidos en el pretest y posttest teniendo en cuenta los niveles de desempeños establecidos.



Gráfica 3 Resultados pretest Fuente: Elaboración propia

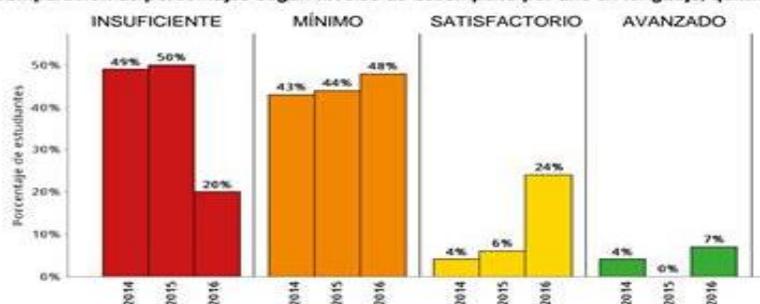
En el gráfico número tres se observa que la mayoría de los estudiantes antes de realizar el proceso de intervención estaban ubicados en el nivel de desempeño insuficiente, en cuanto al nivel inferencial de comprensión lectora, el 30% presenta un desempeño mínimo, sólo 6 estudiantes los cuales representan el 20% se encuentran en desempeño satisfactorio y ningún estudiante se ubicó en nivel avanzado. Este resultado, evidenció las dificultades que presentan los estudiantes para realizar procesos inferenciales a partir de un texto y comprobaron lo escrito en el capítulo de planteamiento del problema. De ahí, incluso que sea coherente con los reportes realizados por el ICFES en los últimos tres años:

Resultados de quinto grado en el área de lenguaje

1. Número de estudiantes evaluados por año en lenguaje, quinto grado

Año	Número de estudiantes evaluados
2014	38
2015	65
2016	50

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado

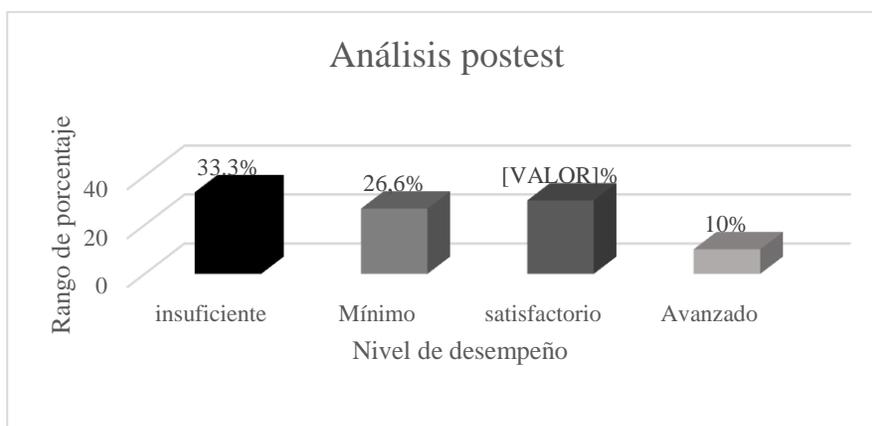


Gráfica 4 reporte del ICFES entre los años 2014 ,2015 y 2016 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2017)

Para leer estos datos es importante entender que el ICFES dice que, en el nivel insuficiente el estudiante es capaz de saber cuál es la idea principal de un texto, jerarquizarlas, identificar los párrafos y sus relaciones, encontrar la información explícita, sus significados contextuales, particulares y fuentes, de este modo, se asocia con el nivel literal de comprensión lectora. Mientras que, el nivel mínimo hace referencia a las explicaciones que pueda dar el estudiante de las relaciones entre las oraciones y párrafos, hacer esquemas, identificar las voces del texto, su proceso de adecuación, mensajes implícitos, por lo tanto, se relaciona con el nivel inferencial. En cuanto al nivel satisfactorio, se especifica que hace referencia a la comparación entre varios textos, al reconocimiento de la tipología que se lee, las funciones de los signos de puntuación, la pertinencia comunicativa, el contexto. Y, finalmente, el nivel avanzado hace referencia a que el estudiante se ubica en un contexto socio histórico, revisa sus escritos, adecua su discurso de acuerdo al texto presentado y justifica sus elecciones (Instituto Colombiano para la Evaluación, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, se afirma que con la prueba Pre-test y durante los últimos tres años, los estudiantes que han pasado por el quinto grado en la IE Matias Trespacios tienen procesos de comprensión lectora básicos que corresponden al nivel literal de comprensión lectora y, en menor medida, se encuentran estudiantes que se encuentran en un nivel inferencial. Además, pocos son los que alcanzan un nivel satisfactorio.

Después del proceso de implementación se encuentran los siguientes resultados:



Gráfica 5 Análisis postest (Elaboración propia)

En esta prueba se observa que la muestra de estudiantes está repartida en los niveles: insuficiente, mínimo y satisfactorio. Lo importante aquí es comparar estos datos con la prueba de entrada, pues se encuentran ciertas diferencias, por ejemplo: el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente disminuyó en 17 puntos, el mínimo en 4 puntos y, por el contrario, el promedio de estudiantes en nivel satisfactorio aumentó en 10 puntos y se encuentran estudiantes en nivel avanzado.

Con lo anterior, se afirma que después de la intervención con la estrategia didáctica los estudiantes mejoraron sus procesos de comprensión lectora, pues pasaron de tener un nivel literal e inferencial a un nivel crítico e intertextual. Este proceso de mejoramiento no es excelente, pero tal como se expuso en el marco teórico y referencial, la lectura es un proceso que se realiza cada día, no se puede esperar que nuestros estudiantes sean excelentes en un semestre, para esto se necesita de procesos de intervención continuos, constantes y coherentes.

8.2 Uso del cuento de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje a nivel inferencial

“La memoria es aquella facultad que permite a los seres humanos trascender la inmanencia de su presente y viajar en el tiempo, hacia el pasado y hacia el futuro”.
(Mèlich, 2002)

El taller literario es un encuentro con nuestras historias hechas texto donde confluyen diversas formas de representaciones que dan cuenta de manifestaciones y expresiones de nuestro lenguaje. De ahí que todas las actividades pensadas partan de una historia chocoana y lleguen a los estudiantes mediante actividades lúdicas que permitan pensar el proceso de lectura, no simplemente desde el texto escrito, sino desde la oralidad y la escritura.

El primer taller fue el Tesoro del río, el cual partió de un relato de Manuel Montenegro Reyes y como parte de la experiencia expandida se llevó a los estudiantes al río de la región, lugar donde se desarrollaban los hechos de la historia.



Fotografía 1 Niños de 5° de la I.E. M.T Comprendiendo el tesoro de sus ríos desde sus experiencias.

De este taller se resalta el vínculo que tienen el cuento de la tradición chocoana para vincular a las familias, por ejemplo, en el diario de campo hay anotaciones como esta:

A los hijos de los pescadores, sobre todo a los más pequeños, les encanta sentarse a orillas del río con su abuelita para que les cuente historias. Doña Inés, la abuelita de Quibdó era conocida en la región y siempre se le veía rodeada de niños y niñas que deseaban conocer mejor el río (Diario de campo).

Además, las madres de los estudiantes cuya profesión es el barequeo participaron activamente del taller. Lo cual hizo que los estudiantes se sintieran más motivados por la lectura del relato y realizaran inferencias de otro tipo, pues lograron conectar fragmentos de este con la realidad que tenían en frente: el río del relato y personajes que se dedican a la búsqueda del oro.



Fotografía 2 Madres de algunos estudiantes de 5° barequeando

Debe recordarse también que los cuentos chocoanos trabajados fueron fruto del llevar al aula de clase a un experto en el tema: el cantautor Certegüño Juan Serna, quien cautivó, taller tras taller, a los estudiantes del quinto grado.



Fotografía 3 Juan Serna. Fotografía. Asunción González

En este orden de ideas, el segundo taller, bajo la colaboración de Juan Serna, fue una feria de literatura, realizado con el apoyo de toda la comunidad educativa. Dicho taller se configuró como la primera feria de literatura Afrochocoana, donde se analizaban textos chocoanos y se recordaban escritores representantes de nuestra literatura.



Fotografía 4 Feria de literatura

De la realización de este taller se destaca que los estudiantes que hacían parte de la muestra, al tener que exponer los autores y los textos, lograron, por medio de la repetición a sus compañeros, comprender las lecturas y sus componentes, pues estaban pensando justamente en la transmisión de las ideas centrales y no en que debían leer para realizar una prueba. Este taller definitivamente los llevó a pensar la lectura desde otras modalidades: el leer para socializar.

El tercer taller literario fue el parque de cuentos. Para este se usó el relato: *Zahiba: la princesa negra*. Aquí los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar una lectura fragmentada, pero que al completarse los llevó a comprender su historia, su contexto sociocultural y comprender sus orígenes.



Fotografía 5 Niños de 5º jugando el parqué del cuento

El cuarto taller, llamado: *La gastronomía chocoana como texto* permitió a los estudiantes escoger sus lecturas y relacionarlas luego con la cotidianidad de sus hogares. Esta actividad permitió incluso llevar a los estudiantes a leer con otros sentidos que no se usan normalmente en un proceso de comprensión lectora textual en la escuela como el gusto y, de otros textos que son comprendidos en el día a día como la comida; para esto se realizó una actividad de degustación de sabores típicos.



Fotografía 6 Niños de 5° infiriendo desde lo que degustan. Fuente Fotografía: Gloria Torres.

El quinto taller se denominó *Comprendo desde la lúdica ancestral*. Este espacio fue en el que los estudiantes fueron más propositivos, aunque se aclara que todos los estudiantes se mostraron participativos. Pero el hecho de que ellos estén en movimiento constantemente permite que su motivación se incremente.



Fotografía 7 Niños de grado 5° jugando la gallina ciega

El sexto y último taller: *Infiero desde los rituales Chocoanos* llevó a los estudiantes a relacionar las prácticas ancestrales con los relatos trabajados en el aula de clase.



Fotografía 8 Representación del Gualí: Cantaora Floripe Moreno

Desde esta perspectiva, se debe reflexionar acerca de la necesidad de articular los escenarios socioculturales de los estudiantes con las experiencias de aula donde la lectura a nivel inferencial se convierte en historias de vida, en recuerdos, en presentes que se pueden narrar y recrear a través del cuento.

Mediante el proceso de abordaje con los cuentos de la tradición chocoana como narraciones desde nuestras historias que se amplían a través de diferentes formas de expresión y comunicación, se pudo notar un mejoramiento en el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes de quinto grado.

Al articular las actividades desarrolladas con las pruebas presentadas, se puede evidenciar que la mitad de los estudiantes de quinto grado, antes de la intervención, se ubicó en un nivel insuficiente de los cuatro posibles (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzada) y luego de este trabajo se observó un mejoramiento, logrando disminuir en cinco los que estaban en dicho nivel. Los estudiantes que antes de la intervención habían logrado un puntaje entre 100 y 226 puntos en las pruebas, mejoraron sus resultados en 227 a 315 puntos.

Es importante observar que en los resultados del postest que se aplicó a los 30 estudiantes de quinto grado, aparecen estudiantes en nivel avanzado, lo que no ocurre en el pretest; por lo que, se puede decir que luego de la aplicación de los instrumentos y estímulos aplicados, más de la mitad de los estudiantes de quinto grado se encuentra distribuidos entre los niveles mínimo y avanzado, “y sólo un 33% de la muestra se encuentra por debajo de estos niveles en la evaluación de lenguaje”.

De este modo, se considera que la didáctica pensada desde esta práctica de aula, fundamentada en los cuentos de la tradición Chocoana como fortalecimiento de la lectura inferencial, es una estrategia pertinente, efectiva y coherente con los procesos socioculturales de la educación en lo que determina la llamada Etnoeducación (Congreso, 1994)

Sin lugar a duda, esta intervención posiciona la lectura inferencial desde algunos elementos socioculturales que han permitido una dinámica diferente con el lenguaje y una nueva forma de comprender e inferir a partir de estas prácticas culturales. Dichas prácticas, se ubican más allá de las fronteras de las aulas y contienen signos, significados, recuerdos, historias que necesitan ser representadas, leídas, narradas e interpretadas y que son ellas, precisamente, las que dan algunas puntualidades para comprender el mundo y escribirlo (Cajiao, 2005).

Esta propuesta de investigación permitió fortalecer las prácticas lectoras a nivel inferencial a través de una idea ampliada del cuento como experiencia de melodías y actuaciones sustentadas en la concepción de cultura Afrochocoana, determinando así, el logro de los objetivos planteados y un avance en este proceso de lectura en nuestra Institución.

8.3 Ruta para el trabajo

Teniendo en cuenta el proceso de intervención realizado en esta investigación, se propone la siguiente ruta de trabajo:

Primero, para pensar la experiencia de lectura como experiencia expandida del lenguaje, definitivamente se debe pensar que esta capacidad innata en todas las personas debe llevar a los estudiantes a que perciban su entorno y sus contextos de manera diferente, que puedan significar sus lecturas desde la realidad misma y creen relaciones con lo que hablan, ven y escuchan, solo de esta manera se puede dar la co-rrespondencia de la que habla Capurro (1982).

En este punto se reflexiona también sobre la labor del docente, quien siempre debe ir hacia adelante y estar siempre a la par de sus estudiantes para que realicen descubrimientos en su día a día. Lo anterior es un reto muy grande en la labor pedagógica, pues los procesos de planeación son desgastantes, pero cuando el trabajo colaborativo propuesto en el aula de clases es también desde los mismos profesores, la labor es más enriquecedora. Por ejemplo, la planeación de los talleres literarios de este grupo de investigadores no sería lo mismo si el trabajo

se hubiera realizado de manera individual. Es así como, el descubrimiento no es solo el que realiza el estudiante con la lectura en el aula de clase, es, igualmente, el que hace el maestro cuando planea casa actividad.

Además, pensar la comprensión de lectura como una experiencia expandida requiere que se piense la comprensión desde los cinco sentidos, como se realizó en este proceso de intervención. Desde darse desde lo visual, lo auditivo, lo táctil y hasta lo olfatorio. La información llega desde todos los cinco sentidos, no solo desde lo visual. De ahí incluso que Martin Barbero (2009) tenga razón cuando dice que la lectura no está destinada a una edad o a un grado específico.

La comprensión lectora como experiencia expandida y la escuela misma debe desencasillarse del aula de clase. Espacios no convencionales para la enseñanza pero que si son el día a día de los estudiantes deben tenerse en cuenta para los procesos de enseñanza aprendizaje: el río donde se mantienen los estudiantes, los abuelos que los cuidan, los juegos de recreo se configuran como textos que cumplen las características de contextualizados y motivadores para los estudiantes. De hecho, el proceso de investigación comprueba la propuesta de Martin Barbero (2009) cuando dice que no existe un lugar específico para enseñar ni para comprender, pero si unas personas que hacen que estos procesos sean mejores: la familia y las personas cercanas.

Sobre las nuevas sinergias comunicativas y educacionales se reflexiona sobre el hecho que estas no responden solamente al uso de tecnologías de la información en el aula de clase. De hecho, en ningún momento este proyecto las usó más allá de pensarlas como un recurso didáctico para proyectar un texto o amplificar la voz de un narrador. Estas nuevas dinámicas comunicativas deben ser pensadas por los docentes como redes de conocimiento que se forman dentro y fuera de la escuela, como espacios de encuentro sociocultural que transforman a los estudiantes continuamente. Realmente no se trata de tener acceso a internet se trata de tener acceso a la persona que tiene el conocimiento, de ahí que contar con un experto temático con el que los estudiantes puedan interactuar es una experiencia igual o mucho más válida que ver un video como experiencia expandida en la educación. Y si esta persona que te permite acceder al conocimiento es el hermano, el vecino, el amigo, la experiencia es mucho más enriquecedora, motivadora y reflexiva.

Dentro de esta sinergia el protagonismo es la biografía individual y colectiva. Estos textos, trabajados en la investigación a partir de las narraciones de un experto, son un modelo de la interacción de la comunidad que lleva a los estudiantes a pensar sus lugares en la escuela y fuera de ella. Esta es la verdadera inferencia que realizan: el quién soy, de dónde vengo, les permite cambiar su visión del mundo y pensar cualquier texto con otra actitud. Este es uno de los grandes descubrimientos del proceso de intervención.

A lo anterior se debe agregar la importancia de las redes de conocimiento, pues los procesos comprensivos y las inferencias, incluso, se dan cuando estas redes se establecen. Cuando el estudiante se relaciona socialmente está aprendiendo de su par, de sus miradas, de sus rituales, de sus posturas, actitudes, lo cual ve reflejado luego en los textos que lee.

Segundo, para pensar las estrategias didácticas de la comprensión lectora la propuesta de Sanz (2003) sobre el paso a paso para comprender es muy acertada, pues el estudiante puede leer de manera progresiva y comenzar a conectar sus vivencias solo cuando tiene una información textual identificada. Pero, lo más importante es tener claro que el docente debe planear con antelación, debe conocer los textos que lleva al aula de clase, crear actividades contextualizadas con estos y tener incluso un modelo de comprensión desde el inicio para usarlo como ejemplo y generador de preguntas.

Los conocimientos previos de los estudiantes son el punto clave, pues estos permiten que el estudiante justamente nutra la red de la que se habla en párrafos anteriores. Cuando el estudiante recuerda que escuchó la historia, que la tiene en frente, que en algún momento vio al personaje sobre el que se está hablando o ha escuchado de él en su familia, tal y como pasó con el taller literario de la feria de literatura. Incluso no importa si es una actividad que realizan en todos los descansos, cuando es del agrado de ellos, siempre están dispuestos a hacerla de nuevo, como pasó con el taller literario de comprendo desde la lúdica ancestral.

En este primer acercamiento la oralidad fue muy importante para los estudiantes, definitivamente estos estudiantes son de la palabra hablada y del especificarles los objetivos y el paso a paso de lo que se realizará en la clase. Aunque también son visuales, pero de imágenes en movimiento, de ver el río, de sentir el sabor, de escuchar la música, de usar todos los sentidos para comprender.

Lo anterior, es justamente lo que hace que los estudiantes se sientan motivados y que el docente pase a un rol activo de mediador de lectura, en que debe usar la historia de vida como articulador de las temáticas a enseñar y de la competencia a mejorar. Pues esta es la que permite que se generen situaciones didácticas de lectura en la que los estudiantes extraen información, reflexionan sobre ella, pero también se divierten.

Tercero, y finalmente, pensar el nivel inferencial de comprensión lectora es tener en cuenta que se está hablando de procesos de razonamiento complejos, que no se mejoran de un día para otro. Ese paso de lo explícito a lo implícito debe ser constante, del diario del docente con sus estudiantes. Para ello, se deben generar espacios informativos en el aula de clase, para lo cual es acertado llevar expertos temáticos al aula de clase como sucedió con los talleres literarios del presente proyecto.

El estudiante necesita tener información del mundo para generar inferencias de este y jerarquizar sus niveles de importancia. En este sentido, aparte de presentar información, el docente debe presentarle estrategias que permitan conectar la información e integrarla, es aquí donde cobra sentido la experiencia expandida en lenguaje.

La realidad y el contexto siempre deben ser el referente de partida y de llegada de las lecturas que se lleven al aula de clase. Tal como lo propone León (2003) es importante que el estudiante genere recuerdos, sentimientos y valores en sus lecturas para que pueda llegar al segundo nivel de comprensión lectora.

Las propuestas de los niveles de comprensión lectora de Aristizábal (2006), López (2015) y el Ministerio de Educación (1998) deben ser siempre concebidos por el docente, además ayudan a esclarecer el hecho de que la comprensión lectora es un proceso por el que va escalando el estudiante y el docente mismo.

9 Conclusión

Después de haber transitado los caminos que fueron delimitados, en un primer momento, por la pregunta sobre el cuento Chocoano como componente cultural que permite fortalecer la lectura inferencial, se evidenció uno de los tantos retos del docente: comprender que la obra educativa, la reflexión acerca de las prácticas y lo que allí se pone en escena, no puede seguir siendo pensada al margen de la historia y las vivencias del estudiante como sujeto en este proceso, pues éstas deben convertirse en uno de los insumos principales donde el maestro, compone y recompone el tejido de la escuela. Esto es, reconocer la realidad, el contexto como una mirada que cuestiona y repiensa el devenir de la realidad escolar (Mejía Builes, 2015).

Hablar entonces, de la lectura como una experiencia que se expande, es aludir a esa realidad de los caminos del presente que son también los reencuentros con el pasado, así como los sentidos de la vida son un juego estético con los sentidos de la muerte. Desde esta perspectiva, las búsquedas pedagógicas son la mutación del maestro en sus preguntas; es el horizonte del futuro en cambio, en potenciación, como lo indicaría Zemelman (2006), en realidades potenciables donde el maestro construye en una dirección axiológica, es decir, en vínculo y actuación sobre la realidad y, por ende, en conjugación vital de la práctica y la teoría. Así mismo, en este proceso de comprensión lectora desde nuestra identidad cultural, constituimos una práctica hacia la libertad donde marcamos una nueva perspectiva frente a una realidad contextual como herramienta en el fortalecimiento de la lectura inferencial.

Desde esta realidad contextual, la idea de encontrarnos ante un espacio de nuevos actos con el lenguaje crea un horizonte de diálogo entre los propósitos pedagógicos y las vivencias sociales y culturales de los estudiantes como sujetos en la educación. De ahí que los espacios de la enseñanza son también talleres, a los cuales en este recorrido llamamos literarios, pues las prácticas donde la mano y el trabajo inauguran el acto pensante para descifrar el texto (Zuleta, 1982), para leer desde el esfuerzo por pensarnos en colocación histórica, lo cual sugiere, además, pensarnos en tono biográfico.

Estamos convencidas que nuestros talleres literarios son un espacio de reencuentro con nuestra historia, historia real y en ocasiones fantástica que da sentido a la experiencia expandida del lenguaje a partir de los cuentos que enmarcan la tradición, la cultura y el contexto chocoano

que fortalecerá la lectura inferencial en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Matías Trespacios.

De hecho, este es un asunto que queda explicado en el octavo capítulo y que se comprueba con la aplicación de las pruebas de comprensión lectora. En realidad, se es optimista frente al proceso de mejora, es lento, pero continuo, es como la fábula de la liebre y la tortuga: sabemos el camino, pero vamos despacio para llegar a la meta. Todos los días se dan pasos para acercarnos a ella, todos los días el docente debe hacer lecturas contextualizadas y propiciar experiencias expandidas en el aula de clase.

Lo anterior, porque definitivamente la promoción del cuento de la tradición chocoana en el aula de clase, sacó a los estudiantes y a las investigadoras de una especie de zona de confort, lo cual resulta paradójico, pues se usó la tradición cultural para desvirtuar la enseñanza tradicional. El docente, debe ser un mediador de lecturas, de contextos, de informaciones, mas no la información misma o la escuela el contexto.

Del proceso se resalta el apartado de ruta de trabajo con el cual se quiso dar respuesta al tercer objetivo, estos tres elementos de la ruta planteada son realmente valiosos para la práctica pedagógica. La experiencia expandida debe pensar a la comunidad, no al aula de clase y debe generar redes de conocimiento que lleven a la inferencia.

Como aspecto a resaltar de todo el proceso investigativo queda el sentir romántico y el re-enamoramamiento por nuestras raíces, ver a los estudiantes disfrutar lo propio, el compartir con sus madres dentro de un aspecto escolar, asunto que no se profundiza en esta investigación pues no hace parte de la presente, pero queda como recomendación para que los docentes pensemos esos vínculos familiares como experiencias expandidas de lenguaje.

Para finalizar, se aclara que dificultades siempre hay, la labor escolar llega diariamente con ellas, pero consideramos que la más trascendental para nuestro proceso fue el querer hacer mucho, el tener que delimitar lo que se quería realizar, el aterrizarlo justamente a unas acciones concretas, lo cual contrasta con el gran apoyo de la comunidad y las directivas de la institución.

10 Bibliografía

- Holzwarth, M., Hall, B., & Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Agullo, C. (1982). *Las mil y una noches*. Madrid: EDAF.
- Alcaldía de Cértegui . (2016). *Alcaldía de Cértegui en Chocó*. Obtenido de certegui-choco: http://www.certegui-choco.gov.co/informacion_general.shtml#geografia
- Arcila, C. (2006). *Literatura y drama social. Guía didáctica y módulo*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación.
- Barona, G. (1995). *Ausencia y presencia del negro en la historia colombiana*. (D. O. Córdoba, Ed.) Cali: Cidse.
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogota: sidalc.net.
- Caicedo M., M. A. (1997). *Poemas chocoanos*. Quibdó.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camps, D. (2012). “El enfoque a la experiencia, como tendencia, explicado en clave de Storytelling” . “Una historia ficticia para transmitir un sentimiento real imperante, de cambio de enfoque empresarial” .
- Capurro, R. (1982). HEIDEGGER Y LA EXPERIENCIA DEL LENGUAJE. *Cuaderno de psicoanálisis freudiano*(22), 81-86.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño, G. (2016). *Análisis de contenido: Características lingüísticas de los mensajes escritos y visuales emitidos en la red social Facebook de la organización y cervecería*. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(1), 45-61.

- Cole, M. (2002). *Los jaguares y los leopardos*. China: Thomson Gale.
- Congreso, d. l. (1994). Ley General de Educación. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogota.
- Contreras, D. J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal sa.
- Crummener. (2004). *Oceanografía*. Mexico: Altea.
- Dubois B. (1996). *A Cross-Cultural Comparison of Attitudes Toward the Luxury Concept in Australia and France*. Asia Pacific Advances in Consumer Research.
- Dubois, B., & Laurent, G. (1996). *The Functions of Luxury: a Situational Approach to Excursionism* (Association for Consumer Research ed., Vol. 23). (K. P. Jr, Ed.) Advances in Consumer Research. Obtenido de <http://acrwebsite.org/volumes/7875/volumes/v23/NA-23>
- Dubois, M. (1989). Las teorías sobre la lectura y la educación superior. *Lectura y vida*, 10(3), 1-9.
- Dubouis, M. E. (1996). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Duque Aristizábal, C. P. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*(15), 125-129.
- Durkheim, E. (1885). *Organización y vida del cuerpo social según Schaeffle*. Alemania: Revue philosophique.
- El Tiempo, E. (8 de 1 de 2011). *EL TIEMPO*. Obtenido de Las hormigas también se jubilan: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4334083>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI.
- García Damborenea , R. (2005). *Los causes del razonamiento*. Usodelarazon.com.
- Gutiérrez Calvo, M., & Carreiras, M. (1991). Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*(1-2), 107-112.

- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México D.F.: Grijalbo .
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2017). *Icfes*. Obtenido de Resultados pruebas Saber : <http://www.icfes.gov.co/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación. (2018). *Guía de uso e interpretación de resultados: Reporte de estudiantes, Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá : ICFES.
- Kapitzke, C. (1995). *Literacy and Religion. The Textual Politics and Practice of Seventh-Day Adventism*. Filadelfia: John Benjamins.
- León, J. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para*. Madrid : Pirámide.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso: Reglas para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lewis, C. S. (2008). *Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago*. España: Planeta.
- Lipski, J. (1998). *Bozal. América negra. Panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas portuguesas y criollas*. Mathias Perl y Armin Schweg.
- Lotman, L. M. (1996). *LA SEMIOSFERA I Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Desiderio Navarro.
- Martín Barbero, J. (2009). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En ZEMOS98, *Educación expandida* (págs. 103-128). Sevilla: ZEMOS98.
- Mejía Builes, B. M. (2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 2017, de mineducacion: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Matriz de Referencia: Lenguaje*. Obtenido de Colombia Aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe Índice Sintético de Calidad*. Obtenido de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/427787000014.pdf
- Mosquera, S. (2008). *El mondongo: Etnolingüística en la historia afrochocoana*. Quibdó: Arte Laser Ltda.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Revzin, P. (1996). *Challenge for Novartis Lies in the Lab*. . Wall Street Journal.
- Rodari, G. (2002). *Cuentos para telefono*. Barcelona: Juventud.
- Rosenblatt, L. M. (1985). *Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation Research In the teaching of English*. New York.
- S, De Friedemann, N. (1992). Huellas de africanía en Colombia. *Tesaurus*(3), 543-560.
- Saenz, Á. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la Eso*. Navarra: Gobierno de Navarra .
- Smith, D., & Putnam, P. (1980). *Canadian Journal of Earth Sciences*. Obtenido de Anastomosed river deposits: modern and ancient examples in Alberta, Canada: <https://doi.org/10.1139/e80-147>
- Solé, I. (1992). *ESTRATEGIAS DE LECTURA* (8 ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. Marshall.
- Überlacker, E. (2005). *Física Moderna*. Mexico: Altea.

Universidad Tecnológica del Chocó - Archivo fotográfico y fílmico del Chocó. (2018). *Municipio de Certegui*. Obtenido de Universidad Tecnológica del Chocó - Archivo fotográfico y fílmico del Chocó: <http://www.archivofotograficodelchoco.com/certegui.html>

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Mexico: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Medellín.

11 Anexo Metodológico y Evidencias

Institución Educativa Matías Trespalacios

11.1 Test aplicado a los 30 niños del grado 5°

Objetivo: Identificar rasgos en el tejido de la lectura como velocidad, fluidez y comprensión literal e inferencial.

Día: 22. Mes: Febrero Año. 2016

Hora de inicio. 7:30 a.m.

Hora de terminación: 9:30 a.m.

Lectura en voz alta. (Texto)

Los Dinosaurios

Los dinosaurios fueron enormes reptiles que habitaron nuestro planeta durante millones de años. La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”. Sabemos de los dinosaurios gracias a los restos fósiles que se han hallado en diferentes partes de nuestro planeta. Con la ayuda de la tecnología se han hecho simulaciones muy reales de estos animales. Gracias a esto, se puede tener una idea de cómo eran estas maravillosas criaturas.

En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal. Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados. Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuello musculoso. En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimentos en las copas altas de los árboles. (Tomado y adaptado de [www. Dinosaurios.org](http://www.Dinosaurios.org))

Tabla 2 Rasgos en el tejido de la lectura

Rasgos en el tejido de la lectura	N úmero de palabras	O misiones	C ambio de palabras	An omalías de acento	altas de pausa	A uto-corrección
Los dinosaurios	2					

Los dinosaurios fueron enormes reptiles que habitaron nuestro planeta durante millones de años.	1 3
La palabra dinosaurio significa "lagarto terrible"	6
Sabemos de los dinosaurios, gracias a los restos fósiles que se han hallado en diferentes partes del planeta.	1 8
Con la ayuda de la tecnología, se han hecho simulaciones muy reales de estos animales.	1 5
Gracias a esto, se puede tener una idea de cómo eran estas maravillosas criaturas.	1 4
En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal.	1 5
Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados.	1 7
Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuerpo musculoso.	1 0
En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimento en las copas altas de los árboles.	2 1
Total	

Fuente Elaboración propia, 2017.

1. Anomalías de acento: El estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde.
Ejemplo: Carnívoro, el estudiante lee "carnívoro" con el acento en la primera o.
2. Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.
3. Número de palabras leídas al cumplir un minuto. _____

4. Tiempo que le tomó leer todo el texto. _____
5. Rejilla de observación de fluidez en la lectura

Tabla 3 Rejilla de observación de la velocidad de la lectura

NIVELES	NUMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
Rápido	Por encima de 124	9
Óptimo	Entre 115 y 124	4
Lento	Entre 100 y 114	7
Muy lento	Por debajo de 100	10
Total		30

estudiantes

Fuente Elaboración Propia, 2017

Tabla 4 Rejilla de observación de dominio de comprensión

NIVEL DE COMPRENSIÓN	NIVEL DE COMPRENSIÓN	
	Si	No
Literal	30	0
Inferencial	3	27

Fuente Elaboración Propia, 2017

Ubican información puntual del texto (nivel literal)

1. Según el texto, ¿Qué fueron los dinosaurios?
 - a. Animales gigantes.
 - b. Seres avanzados.
 - c. Mamíferos carnívoros.
 - d. Seres herbívoros.
2. Según el texto, la tecnología ha servido para:
 - a. Crear dinosaurios en la actualidad
 - b. Inventar historias sobre animales.

- c. Recrear a estos animales.
- d. Conservar los reptiles por muchos años.

Relaciona información para hacer inferencias de lo leído

- 3. Se puede afirmar que los dientes de los herbívoros eran planos, porque:
 - a. Necesitaban fuerza para masticar.
 - b. Debían rasgar la piel de otros animales.
 - c. Sus alimentos eran muy fáciles de masticar.
 - d. Su forma de vivir era muy tranquila.
- 4. Del texto se puede concluir que:
 - a. Los dinosaurios, aún llaman la atención de los investigadores.
 - b. Los dinosaurios dejaron muchos fósiles
 - c. Los dinosaurios Vivian mucho tiempo.
 - d. Los dinosaurios ocupaban mucho espacio. (ICFES)

Luego, aplicamos una prueba tipo saber (pre test) conformada por 20 preguntas sobre la comprensión lectora a nivel inferencial, con el propósito de realizar las comparaciones al final de la intervención a través de un (pos test).

11.2 Aplicación Pretest

Objetivo: Analizar las competencias en el área de lenguaje evaluadas en las pruebas saber que evidencian el nivel de comprensión lectora, extracción de significados según el contexto y problemas de cohesión y coherencia.

Responde las preguntas 1 a 2 de acuerdo con el siguiente texto.

¿Jaguar o leopardo?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de “grandes felinos”: gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzco, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas. La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les

ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeños a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza. (Cole, 2002)

1. El texto anterior tiene como propósito fundamental:
 - a. Describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo.
 - b. Definir los aspectos del hábitat natural de los felinos.
 - c. Informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos.
 - d. Argumentar la razón por la cual se considera salvaje al leopardo.

2. Según el texto, los jaguares y los leopardos se pueden confundir con el entorno, gracias a:
 - a. Peso y tamaño.
 - b. Pelaje de manchas doradas.
 - c. Piel y su cola larga.
 - d. Cuerpo grande y robusto.

Responde las preguntas 3 a 5 de acuerdo con el siguiente texto

¿Por qué brillan las estrellas?

En una noche sin luna, podemos reconocer 2.500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuerte que nuestro Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación de

hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan sólo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como “enanas blancas”, “estrellas de neutrones” y “hoyos negros”. Nuestro Sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas. (Überlacker, 2005)

3. El texto anterior se titula ¿por qué brillan las estrellas? Porque:
 - a. Informa acerca de la fuente energética y vital del Sol.
 - b. Describe por qué explota una estrella y sus consecuencias.
 - c. Argumenta cómo y cuándo el Sol se convertirá en estrella.
 - d. Explica la razón del principio luminoso de estos astros.
4. En la expresión “Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años”, el uso de los dos puntos permite incluir una información que:
 - e. Especifica el tiempo de vida del Sol.
 - f. Aclara de dónde proviene la energía del Sol.
 - g. Informa sobre los elementos de las estrellas.
 - h. Describe la producción de energía nuclear.
5. En el tercer párrafo, la frase “.De ellas quedan sólo pequeñas esferas.” la palabra subrayada reemplaza a:
 - i. Estrellas.
 - j. Violentas explosiones.
 - k. Enanas pequeñas.
 - l. Radiaciones.

Responde las preguntas 6 y 7 de acuerdo con el siguiente texto.

“A enredar los cuentos”.

Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

¡No, Roja!

¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde”

¡Qué no, Roja!

¡Ah!, sí,

¿Es seis por ocho?”. — ¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿Adónde vas?”. — Tienes razón.

Y Caperucita Negra respondió — ¡Era Caperucita Roja!, ¡Roja, Roja!

Sí, y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”. Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata”.

No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel”.

Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.

¡Qué lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.

Y el lobo le preguntó: “¿Cuánto?”

¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.

Exacto. Y el caballo dijo — ¿Qué caballo? Era un lobo.

Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”. — Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?

Bueno: toma la moneda, y el abuelo siguió leyendo el periódico. (Rodari, 2002).

6. Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar
 - a. La voz del abuelo y la del narrador.
 - b. La voz del abuelo y la de la jirafa.
 - c. La voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
 - d. La voz de los personajes y la del narrador.
7. Los otros nombres que le da el abuelo a Caperucita Roja son:
 - a. Caperucita Amarilla, Caperucita Verde y Caperucita Negra.
 - b. Tía Diomira, Caperucita Negra y Caperucita Verde.
 - c. Caperucita Verde, Caperucita Rosada y Caperucita Negra.
 - d. Tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.

Responde la pregunta 8 de acuerdo con el siguiente texto.

“El mar como espacio vital”

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000

Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas.

Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de la tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente.

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga Kelp, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes. El tercer grupo, el plancton (que en griego significa “errante”) vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua. (Crummener, 2004)

8. El texto puede considerarse

- a. adecuada para informar sobre las especies que habitan en el mar.
- b. inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar.
- c. adecuada para proteger a las especies que habitan en el mar.
- d. inadecuado para mostrar las diferencias entre los seres que viven en el mar.

Los estudiantes de grado 5° regresaron de su paseo de mitad de año y describieron el lugar “en aquel lugar hacía un calor insoportable, sólo había camellos y estábamos rodeados de dunas y arenas”.

9. El lugar donde se fueron de paseo es:
 1. Un desierto
 2. Un lago
 3. El mar
 4. La playa

Responde las preguntas 10 a 15 de acuerdo con el siguiente texto:

“Las hormigas también se jubilan”.

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro.

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

Los especímenes estudiados son los ‘granjeros’ del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo. Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos. Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza. "Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no

pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor, (El Tiempo, 2011)

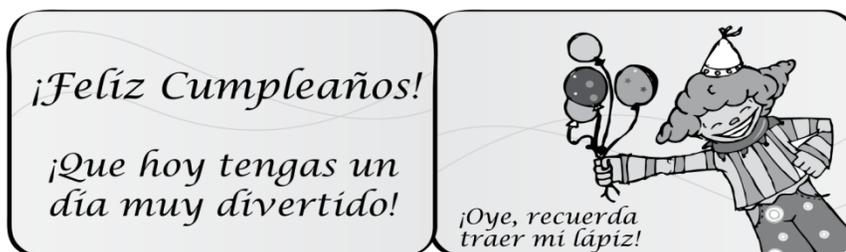
10. En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,
 - a. Son desterradas inmediatamente de la colonia.
 - b. Asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
 - c. Son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
 - d. Realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas
11. En la expresión “Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos”, las comillas sencillas se emplean para
 - a. Expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
 - b. Indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
 - c. Mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
 - d. Señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.
12. El texto es:
 - a. Un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
 - b. Un informe en el que se describe las características de los granjeros.
 - c. Un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
 - d. Un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.
13. La ventaja que tienen las hormigas por ser “insectos sociales” se sustenta en el texto cuando se da a entender que
 - a. La solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
 - b. La cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
 - c. El carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
 - d. Las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando
14. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que
 - a. Sin este material no pueden construir los hormigueros.
 - b. Con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
 - c. Sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.

- d. Con este material cultivan hongos para alimentarse.
15. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a
- Los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
 - Personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
 - Todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
 - Granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.

Un amigo te pide que le señales la idea que hay repetida en esta nota, antes de publicarla en el periódico del colegio: “El día 8 de agosto se dañó uno de los columpios del patio grande y aún no lo han arreglado. Tenemos entonces un riesgo que perjudica la seguridad de los alumnos y hace poco segura la diversión y la vida escolar”.

16. Tú le dices que la idea repetida es:
- La diversión.
 - La vida escolar.
 - La poca seguridad.
 - La fecha.
17. El director del periódico escolar te pidió informar de manera clara y completa sobre los eventos de la próxima semana cultural. Para que los estudiantes asistan a las actividades de su interés, lo fundamental es incluir información sobre:
- La importancia que tiene la semana cultural.
 - El lugar, la fecha y la hora de cada evento.
 - Los patrocinadores que presentan cada evento.
 - La historia de la semana cultural en tu colegio.

Juan escribió la siguiente tarjeta para felicitar a su mejor amiga el día de su cumpleaños:



18. Al leer la tarjeta tú consideras que Juan debe

- a. Cambiar los globitos por flores, porque es más bonito.
- b. Suprimir la información "¡Recuerda traer mi lápiz!" porque no es el momento para decirlo.
- c. Suprimir los signos de admiración porque ya no se usan.
- d. Cambiar la palabra "divertido" por "feliz" porque es más adecuado y llama más la atención.

Responde las preguntas 19 Y 20 de acuerdo con el siguiente texto:

El bosque entre los mundos

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada pocos metros hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».
(Lewis, 2008)

19. El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento”. Esto lo hace con el fin de:

- a. Resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- b. Precisar la falta de alimento en aquel lugar.
- c. Explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- d. Destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

20. En el texto se realiza principalmente:

- a. La descripción de los estanques.
- b. La descripción del bosque.
- c. La descripción del protagonista.
- d. La descripción del pastel.

Para una mejor lectura de los resultados fue necesario determinar:

Tabla 5 Rejilla de observación pretest

NIVEL	RESPUESTAS CORRECTAS
Insuficiente	Porde bajo de 12
Mínimo	Entre 12 y 14
Satisfactorio	Entre 15 y 17
Avanzado	Entre 18 y 20

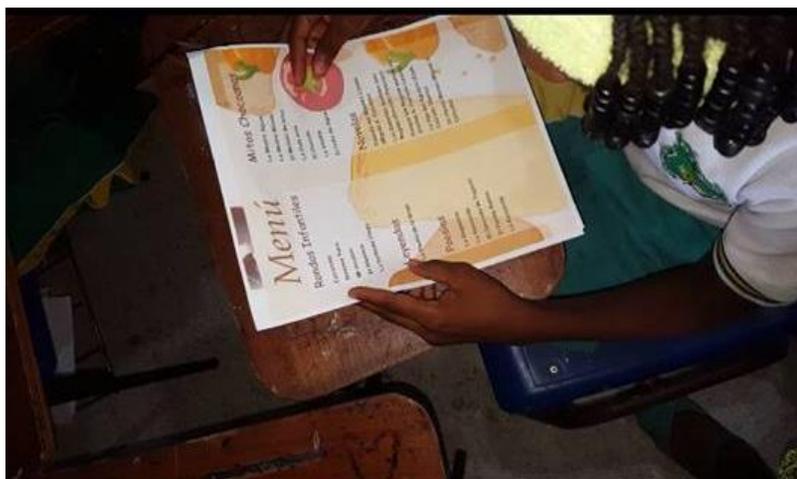
Fuente elaboración propia, 2016

11.3 Propuesta de intervención

El taller literario, un encuentro con nuestras historias hechas texto donde confluyen diversas formas de representaciones que dan cuenta de manifestaciones y expresiones de nuestro lenguaje.

“La memoria es aquella facultad que permite a los seres humanos trascender la inmanencia de su presente y viajar en el tiempo, hacia el pasado y hacia el futuro”.
(Mèlich, 2002)

Imagen 1 Taller literario: Cuentos Afrochocoanos



Fuente Fotografía: Gloria Torres.

11.3.1 Taller literario: El Tesoro Del Rio

El Tesoro Del Rio

Imagen 2 Niños de 5° de la I.E. M.T Comprendiendo el tesoro de sus ríos desde sus experiencias.



Fuente Fotografía: Katty Lemos.

A los hijos de los pescadores, sobre todo a los más pequeños, les encanta sentarse a orillas del río con su abuelita para que les cuente historias. Doña Inés, la abuelita de Quibdó era conocida en la región y siempre se le veía rodeada de niños y niñas que deseaban conocer mejor el río. En esta ocasión la anciana inicio su historia así:

Hace muchos años; bastantes años, como piedras hay en el río, habitaban en el océano unos hombres malos, que se llamaban piratas. ¡Eran grandes y peludos! De ojos también grandes y con una gran espada con la que mataban y mataban, y roban y roban. ¡uy, sobretodo Morgan!, el Morgan, el capitán Morgan era millonario; muy rico, en una ocasión se metió por el Golfo de Urabá; por ahí por donde este río sale al mar, persiguiendo un barco español, pero cometió un error el tal Morgan!

Dos barcos españoles venían detrás de él, de modo que armaron un combate sin cuartel: ¡Un gran combate! Bola va y bola viene. Por esa época, niños y jóvenes, los ataques eran con cañones que disparaban bolas grandes; bien grandes. ¡Muy grandes! ¡Como un balón! y el barco de Morgan se hundió, se hundió con el gran tesoro de Morgan, como en ese tiempo el río era hondo; bien hondo profundo o más que profundo. El tesoro se sumergió más allá de la capacidad de los pulmones de los piratas y de los españoles, nadie pudo sumergirse más de la mitad del río. El río Atrato era muy, pero muy hondo, ¡no como ahora! no hijitos, no es como ahora, el río era majestuoso, grande muy grande, durante años trataron de encontrar el tesoro y al final se olvidaron de él, pasaron los años; bastantes años, un día una señora, como yo, dijo la abuelita Inés, que vivía bien arriba del río, cerca de los farallones del Citará, donde nace el río, contó la historia si, éste río es largo, pues mide como 800 kilómetros de longitud.

La señora, la abuelita contó la historia y entonces un muchacho llamado Paco, que tenía doce años y Ana que tenía 10 añitos, junto con tres muchachos más planearon un viaje en una balsa a buscar el tesoro de Morgan. ¡Una aventura muy peligrosa!

Paco, con una badana de cuero, hizo una tapa ojos, para parecerse al capitán Morgan, y todos prepararon el viaje y a escondidas de sus papás se fueron río abajo, ¡jamás se les ocurra hacer eso, oyeron niños!, bueno, Paco, Ana y sus amigos, comenzaron la aventura navegando y navegando en la improvisada balsa, ¡sorteando todo tipo de obstáculos y peligros! pero, la señora que les contó la historia no les dijo exactamente dónde se había hundido el barco; quién iba a saberlo ¡nadie!

Así, que Paco, Ana y sus amigos, viajaron y viajaron por años, ¡paraban! ¡Claro que paraban y se sumergían en algunos lugares, buscando el tesoro y, una espectacular noche, clara y llena de estrellas; una fantástica y soñadora noche; de las increíbles noches del río, vieron

caer una estrella que bailaba en el espacio y soltaba destellos como luces de bengala, ¡una estrella que cayó al río! un río que alegre recibió a su estrella! y se armó una fiesta.

Estrella y río cogidos de la mano danzaban armonizando y coqueteando con los árboles, con las flores, con los pájaros que cantaron y cantaron para ellos, ¡una fiesta del río y su estrella! ¡Un carnaval de amor y belleza! El encanto de esa noche, jamás lo irían a olvidar Paco y Ana y se sumergían y se sumergían; y seguían sumergiéndose y nada, ¡nada de nada! ningún tesoro aparecía.

Los muchachos, los acompañantes de Ana y Paco se cansaron y resolvieron volver a sus casas. ¡Paco y Ana siguieron río abajo! pasaron por muchos puertos y ciudades que ustedes incluso conocen: Paco y Ana conocieron el río Atrato en toda su grandeza y magnitud; conocieron a los pescadores de Pune que viven y sostienen sus familias con la pesca; conocieron a los indios que habitan estas orillas, desde mucho antes que llegaran los españoles; pero sobretodo conocieron el encanto de las noches, llenas de estrellas y una hermosa luna, los bancos de arena y sus lindas playas; apreciaron el valor de luchar por un ideal; sí señor, Paco y Ana amaron el río, ¡sus peces, sus manantiales, sus babillas, sus pájaros y su naturaleza! ¡Paco y Ana hallaron el gran tesoro del río! ¡El amor por el río! ¡El respeto por la naturaleza! Fin.

Autor: Manuel Montenegro Reyes

Imagen 3 Cantaor Certegueño Juan Serna. Fotografía. Asunción González



Fuente Fotografía Katty Lemos.

11.3.2 Taller literario: Feria de literatura Afrochocoana.

Con el apoyo de toda la comunidad educativa, se realizó la primera feria de literatura Afrochocoana, donde se analizaban textos Chocoanos y se recordaban escritores representantes de nuestra literatura.

Imagen 4 Feria de literatura afrochocoana.



Fuente Fotografía: profesor Carlos Valencia

Imagen 5 Madres de algunos estudiantes de 5º barequeando



Fuente *Ibíd.*

11.3.3 Taller literario: El parque del cuento

Imagen 6 Niños de 5° jugando el parque del cuento



Fuente *Ibíd.*

Z A H I B A. La Princesa Negra. (Fragmento)

La luz tenue de la mañana, penetraba lentamente por el horizonte y blanqueaba la cristalina superficie del manantial más cercano a la aldea, que había sido hogar, por muchos años de la tribu Kung. El suave aleteo de los patos y las garzas; el chapul y la mariposa, adornaban los contornos de los pétalos encantados de las flores y del rocío que, delicadamente, se mantenía sobre las hojas, el canto del gallo y el trino del turpial amenizaban el paradisíaco ambiente que enmarcaba la feliz iniciación de un nuevo día, en pleno siglo XVI y en la ribera del Níger, en el extremo sur del desierto de Kalahari, en África Occidental.

Allí, en aquel lugar, donde reinaba la alegría, la armonía y la paz; vivía y crecía una niña llamada Zahiba, era la única mujer de la familia real, base del Clan, de una Dinastía de origen Bosquimanos; y, cuyos hermanos y demás hogares, pertenecían a otras tribus como los Jawasi, más al sur y en la región que hoy ocupa Malí.

Al inicio de esta historia, Zahiba la Princesa Kung, tenía trece años y era una hermosa criatura, fuerte, robusta y llena de entusiasmo y alegría que impregnaba a sus congéneres, en especial a las otras y otros jovencitos que, veían en Zahiba, no solo a la princesa, sino a su líder y guía, seguían sus entusiastas juegos y creían sus historias, que contaba en las tardes, cuando rodeada de sus otros amiguitos se sentaba e iniciaba sus relatos de esta manera:

“Una vez había un grillo rojo, muy rojo, como el color del sol que ven ahora; que tenía grandes ojos y unas patas fuertes que podían alcanzar de un salto más de diez metros de distancia, Kaite, que así llamaba el grillo, creía firmemente que el futuro de su pueblo estaba en el salto más largo que pudiera dar ser alguno; y, todos los días se levantaba muy temprano a realizar ejercicios, por cierto, extenuantes y agotadores competía con sus compañeros, y de verdad que realizaba asombrosos brincos que dejaba boquiabierto a más de uno, Kaite también decía que algún día, iba a realizar un salto tan prodigioso que el mismo sol, ese rojo que veían ahora, terminaría asustado, que su salto le permitiría llegar a la infinita región que dominaba el astro rey y que él personalmente sería el rey y practicaba día y noche para fortalecer sus patas y afianzar la seguridad a veces perdida, de su gente, Kaite, por ser tan maravillosamente absoluto y único tenía una novia muy bonita; atractiva, coqueta y muy especial que llamaba Coheba.

Kaite y Coheba, solían ostentar su supremacía; su alta dignidad. Su orgullo se mantenía por las cumbres; y llegó un momento que las adulaciones, los victores y los aplausos, se convirtieron en envidias, intrigas y al mismo tiempo en odio hacia esa pareja que se creía lo máximo de la región. Llegaron a odiarlos tanto, que desearon su destierro.

11.3.4 Taller literario: La gastronomía chocoana como texto

Imagen 7 Niños de 5° infiriendo desde lo que degustan



Fuente Ibíd.

11.3.5 Taller literario: Comprendo desde la lúdica ancestral

Imagen 8 Niños de grado 5° jugando la gallina ciega



Fuente Ibíd.

11.3.6 Taller literario: Infiero desde los rituales Chocoanos

Imagen 9 Representación del Gualí: Cantaora Floripe Moreno



Fuente Ibíd.

30 Córdoba Palacios Wilman Andrés

Técnica de recolección de datos:

Velocidad Grado 5º.

Rápido : por encima de 124

Óptimo : entre 115 y 124 palabras.

Lento : Entre 100 y 114

Muy lento : por debajo de 100.

Anomalías de acento: El estudiante pone acento ^{P.T.A.} en la sílaba que no corresponde.

Falta de pausas: Entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Calidad:

A: lee lentamente, corta las unidades de sentido, prima el silabeo.

B: lee sin pausas, sin entonación, palabra por palabra sin U. sentido.

C: Lee palabras formando unidades con sentido, hace pausas.

D: lee de forma continua, ^{pero con muy pocos errores de pronunciación y entonación} hace pausas, y presenta

inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. No se perciben errores de pronunciación.

Julio 16.

Después de los resultados arrojados por el análisis que hicimos a los diferentes pruebas aplicadas para determinar las dificultades de los estudiantes en torno a la lectura en sus niveles literal y crítico, pudimos detectar:

- Dificultades Comprensivas en la Lectura.

- En cuanto a la Calidad, el 60% de los estudiantes lee lentamente luchando con palabras que deben ser fracciones, cortan las Unidades de sentido largas (párrafos y oraciones) y prima en ellos, el sílabas.

- En la prueba de Comprensión se evidenció que solo el 26,6% de los estudiantes pueden hacer inferencias de contexto.

En este sentido también observamos el poco interés que los estudiantes muestran hacia la lectura.

Fase 2. Agosto 16 Dic.

Intervención.

Actividad 1. Agosto 16.

Foto: el parque del cuento.

Taller literario: El parque del cuento.

En este día organizamos a los estudiantes en 6 grupos de 5 para que jugaran un parque.

El parque consistió en tirar los dados y el estudiante que comenciera con otro debía leer en voz alta para todo el subgrupo un cuento. Cada cuento aparecía en dicho parque.

Se leyeron cuentos como:

El Casamiento de Tío Tigre.

En la Casa de Chavero.
A la Chocana.

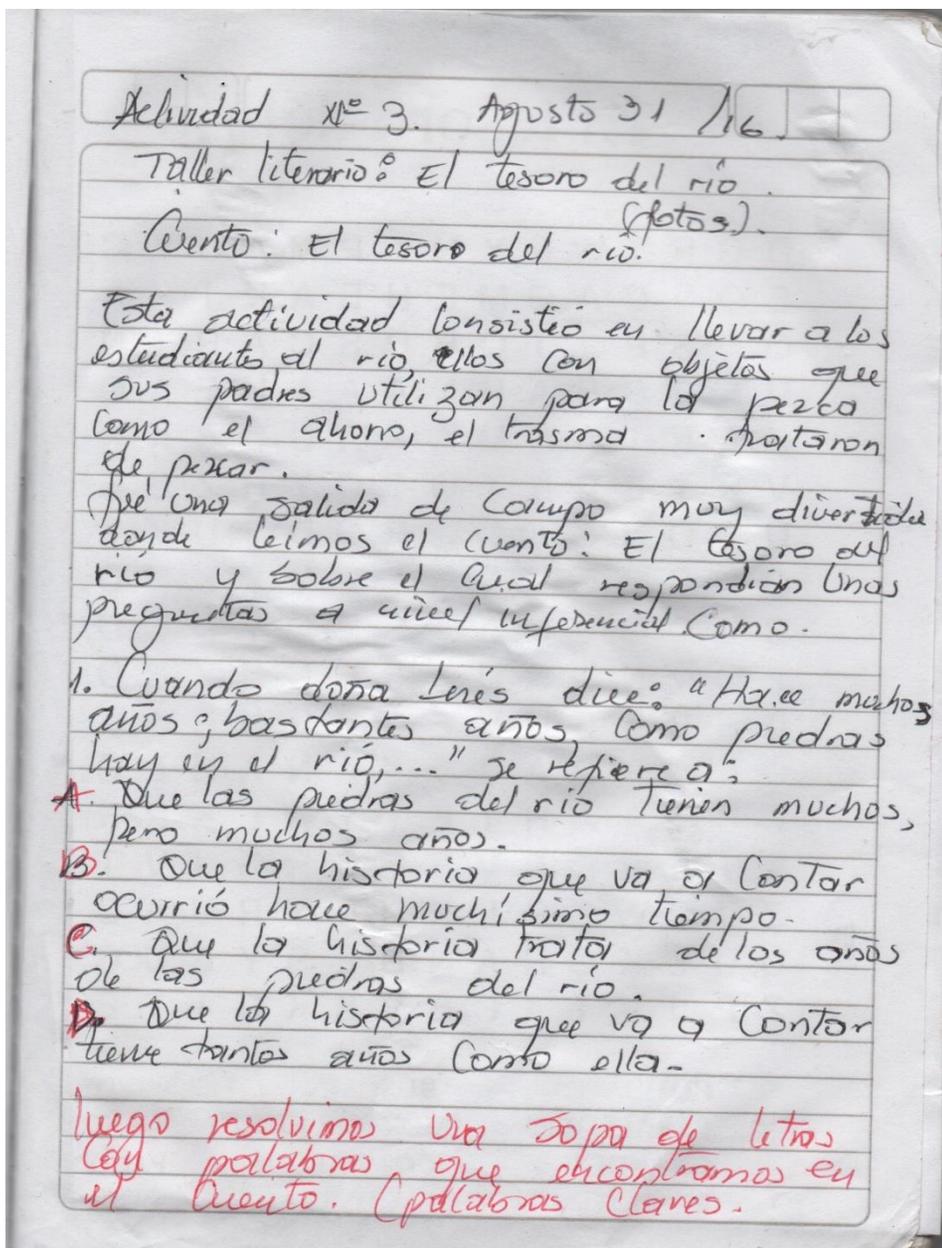
También contaban refranes, los cuales debían explicar con sus propias palabras.

Finalmente los niños respondían preguntas de tipo inferencial como:

A. En el cuento: el Casamiento de tío tigre, se puede afirmar que:

A. El Señor tigre sería cazado.

B. Que el señor tigre se casaría con la hija del rey.



11.5 Aplicación postest.

Objetivo: Determinar los avances y dificultades de los estudiantes frente a la intervención.

Responde las preguntas 1 A 5 de acuerdo con el siguiente texto:

El Asno

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal, un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico, se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó, pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?, ¡sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda, ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo: ¿Qué cosa eres tú? soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar, pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle, ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejar-me, pues no me era posible hablar, en fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana, al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó: ¡oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!, después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía, pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al

muchacho bajo el aspecto de animal de carga! y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!” y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también. (Agullo, 1982)

1. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:
 - a. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
 - b. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
 - c. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
 - d. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.
2. Se puede decir que la historia se desarrolla en
 - a. La casa de la madre del ladrón.
 - b. Un puesto de venta en la ciudad.
 - c. La vivienda del dueño del asno.
 - d. Un mercado y sus alrededores.
3. Los personajes que engañan al dueño del asno son
 - a. A la mamá del ladrón.
 - b. El ladrón y su amigo.
 - c. El ladrón y el asno.
 - d. El asno y el amigo del ladrón.
4. En la historia, ¿quién maldice al ladrón?
 - a. La madre.
 - b. El asno.
 - c. Su amigo.
 - d. El dueño del asno.
5. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar
 - a. La sorpresa de quien cuenta la historia.
 - b. La gratitud del dueño del asno.
 - c. La incredulidad del amigo del ladrón.

d. La indignación del dueño del asno.

Responde las preguntas 6 a 10 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque “generan trastornos de aprendizaje” y, además, pueden ser usados como “machetes electrónicos”. El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los “vigilados”.

El efecto imitación hizo el resto. El “celu” fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. “No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios”, explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descrea el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es “imposible”, porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo y los islotes aptos para incorporar conocimiento “son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación”. Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas. Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año. Lara, Rodolfo”.

6. En el segundo párrafo del texto, la palabra “veda” puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por
 - a. Prohibición.
 - b. Aceptación.
 - c. Negación.
 - d. Autorización.
7. La idea que apoya el texto es:
 - e. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
 - f. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
 - g. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
 - h. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.
8. En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley
 - i. Nunca se aplicará.
 - j. Ya se aplicó.
 - k. Se está aplicando.
 - l. Se aplicará.
9. Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es
 - m. Jorge Livoratti.
 - n. Un profesor.
 - o. Un padre de familia.
 - p. José del Valle.
10. El escrito es:

- q. un cuento.
- r. un poema.
- s. una noticia.
- t. una nota deportiva.

Responde las preguntas 11 a 14 de acuerdo con el siguiente afiche

Imagen 10 Si como No



Fuente Publicidad Alcaldía de Medellín

11. Según el texto, la falta de ejercicio:
 - a. Previene el aumento de la presión
 - b. Disminuye las posibilidades de infarto
 - c. Aumenta el riesgo de muerte
 - d. Previene las enfermedades
12. En el texto, la expresión corporal del joven representa:
 - a. Incomodidad
 - b. Angustia
 - c. Tristeza
 - d. Falta de interés
13. En el afiche encontramos principalmente:
 - a. Advertencias y recomendaciones
 - b. Descripciones y enumeraciones
 - c. Características y ejemplos
 - d. Datos y demostraciones.
14. En el afiche, las expresiones “ hacer ejercicio”, “Sedentarismo” permiten hablar de

- a. Salud y enfermedad
- b. Riesgo y vida
- c. Televisión y muerte
- d. Excusas y vida

Responde las Preguntas 15 A 20 de Acuerdo con la siguiente información

El Centauro de Vicente Muñoz Álvarez

Escuchamos en la lejanía un rumor sordo y creciente, el trueno de una doble tempestad, y en el horizonte una nube de polvo hinchada precedió la llegada de los invasores. Cayeron sobre nosotros como el viento, sembrando en nuestras filas el terror con largos cuchillos resplandecientes y bastones de fuego que herían sobre la distancia. Pero, más aún que sus ingenios asombraba la fisonomía de sus cuerpos, fusión de hombre y bestia en un solo perfil. Su aspecto era fiero y espantoso: lo que parecía ser un hombre dividido se cubría con una carcasa brillante y cegadora sobre la que rebotaban nuestras lanzas. Su cara era confusa, oculta como estaba en una abundante masa de pelo desgreñado. El final de su espalada se fundía con la cadera de la bestia, de enorme vientre y ojos destellantes. Era ágil y fuerte, y la vimos varias veces saltando sobre nuestras cabezas impulsada por sus patas delanteras. Aturdidos por su magia y consciente de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, listos a idolatrarles como a dioses. Y entonces sucedió la más grande de las maravillas. Uno de ellos se acercó hasta nuestro grupo y ante nuestra mirada se dividió en dos partes sin esfuerzo, quedando bestia y hombre separado y aumentando así nuestro pavor. Su voz era ronca y cavernosa. Su nombre, Hernán Cortes. Cuentos e Historias clasificadas por tema.

15. En el texto encontramos principalmente
- a. La explicación de un fenómeno
 - b. La narración y la descripción de un fenómeno
 - c. La explicación de lo que piensa un personaje
 - d. Las opiniones de un autor sobre la historia
16. En el texto, la información se presenta en el siguiente orden

- a. La llegada de los invasores, el ataque de los invasores, la rendición y la separación bestia – hombre.
 - b. La lucha contra los invasores, la separación bestia – hombre y la rendición de los invasores.
 - c. La tempestad, separación bestia hombre, lucha contra los invasores y la rendición
 - d. La separación bestia – hombre, la rendición, la lucha contra los invasores y la tempestad
17. En el Texto, la frase “pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos,” permite
- a. Pasar de la descripción del trueno a mostrar cómo era el paisaje
 - b. Pasar de la descripción del rumor a mostrar cómo era la nube
 - c. Pasar de la descripción del asalto a mostrar cómo eran físicamente los invasores
 - d. Pasar de la descripción de los cuchillos a mostrar cómo era la doble tempestad
18. Según el texto, los invadidos se sentían
- a. Aturdidos
 - b. Fieros
 - c. Agiles
 - d. Divididos
19. Del siguiente fragmento: “Aturdidos por su magia y conscientes de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, listos a idolatrarles como a dioses”, se puede concluir que:
- a. Los invasores se rindieron ante los invadidos
 - b. Los dioses se rindieron ante los invasores
 - c. Los dioses se rindieron ante los invadidos
 - d. Los invadidos se rindieron ante los invasores
21. Lo que aumento el asombro de los indígenas ante los invasores fue:
- e. Una nube de polvo hinchada
 - f. Un rumor sordo y creciente
 - g. La masa de pelo desgñada
 - h. La fusión de hombre y bestia