

EL AUDIO CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE LAS SEDES
CURVINATA Y YUMAL TROCHA 6 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL LA
RICO KM 30 DEL MUNICIPIO DE VALPARAÍSO, CAQUETÁ

DOLFENIA RUBIO CARABALÍ
EDITH CORTES BARRAGÁN



FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Popayán, noviembre de 2017

EL AUDIO CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE LAS SEDES
CURVINATA Y YUMAL TROCHA 6 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL LA
RICO KM 30 DEL MUNICIPIO DE VALPARAÍSO, CAQUETÁ

DOLFENIA RUBIO CARABALÍ
EDITH CORTES BARRAGÁN



Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN

Directora
Mg. Claudia Esperanza Gómez Peláez

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de Profundización en Enseñanza del Español

Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional

Popayán, noviembre de 2017

Dedicatoria

A Dios, por concederme la vida para alcanzar otro de mis propósitos, a mi esposo Duwan Plazas Osorio por su comprensión y apoyo incondicional, a mis hijos Juan David y Cleyi Mildreth por ser ellos mi norte y mi razón de seguir capacitándome, para ser su mayor ejemplo y así motivarlos a capacitarse cada día.

Dolfenia

Al Señor Jesucristo por darme la bendición de lograr una meta más en mi formación académica, a mi esposo Samuel Ortiz Ramos por su comprensión y esfuerzo para que cumpliera satisfactoriamente con los trabajos de la Universidad, a mis hijos Cristian y Oscar Julián por llegar a mi vida y ser uno de los pilares principales por los cuales lucho cada día; también por sus buenos deseos y comportamientos cuando los dejaba a cargo de otras personas mientras iba a recibir mis clases.

A mis padres Simeón y Blanca Dora por su apoyo moral y espiritual, por velar en muchas ocasiones por mis hijos, por brindarme apoyo incondicional en todo momento, son ellos, quienes me han motivado a emprender nuevos retos, alimentados con sus sabios consejos y su grata compañía.

Igualmente a mis hermanos, Araceli, Otilia, Jacob, A Deisy e Islena quienes me apoyaron con sus emotivas palabras para que culminara satisfactoriamente la Maestría.

Edith

Agradecimientos

Los agradecimientos de nuestra tesis se los damos primeramente al Señor Jesucristo por darnos la vida, la salud y concedernos la oportunidad de realizar esta maestría tan anhelada por nosotras, también por la fortaleza, entusiasmo, y deseos de enriquecer nuestros conocimientos.

También agradecemos a nuestra familia que estuvo vinculada a este proceso de formación brindándonos apoyo incondicional desde el inicio de la carrera hasta su culminación.

A la Mg. Eliana Verónica Cortés Bocanegra, rectora de la Institución Educativa donde laboramos como docentes actualmente y demás comunidad educativa por su apoyo y disponibilidad para el desarrollo de las actividades en el transcurso de la maestría.

A la Mg. Claudia Esperanza Gómez Peláez por su responsabilidad, compromiso y disponibilidad de tiempo para brindarnos la asesoría oportuna para el desarrollo de nuestro proyecto.

Al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad de cualificar nuestra práctica docente, a la Mg. Isabel Cristina Vasco Bastidas, Coordinadora Académica de la Sede Florencia- Caquetá, los profesores y demás personal de la Universidad del Cauca que hicieron aportes valiosos para que este proceso de formación se cumpliera acorde con los objetivos propuestos.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
1. Presentación.....	2
2. Referente Conceptual.....	10
2.1 Antecedentes	10
2.2 Referentes.....	12
2.3 Abordaje de los Referentes Teórico-Conceptuales, en Función de las Categorías Temáticas de la Propuesta de Intervención.....	15
2.4 Categorías Temáticas	23
2.4.1 El Texto Narrativo.	23
2.4.4.2 El Cuento.	24
2.4.3 El Vídeo – Cuento	25
3. Referente metodológico y resultados.....	31
3.1 Referente metodológico	31
3.2 Desarrollo de Actividades	35
3.3 Descripción y Análisis de los Resultados	35
3.3.1 Fase I: Reconocimiento de las Dificultades.	43
3.3.2 Fase II: Meta-Cognición.....	49
3.3.3 Fase III: De Evaluación.	74

4. Conclusiones y reflexiones	82
4.1 Conclusiones	82
4.2 Reflexiones.....	85
4.3 Recomendaciones	88
Anexos	96

Lista de tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede</i> <i>La Curvinata</i>	36
Tabla 2. <i>Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede</i> <i>La Yumal Trocha 6</i>	37
Tabla 3. <i>Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel literal</i>	37
Tabla 4. <i>Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel inferencial</i>	38
Tabla 5. <i>Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel crítico intertextual</i>	39
Tabla 6. <i>Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora</i>	40
Tabla 7. <i>Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede</i> <i>Curvinata</i>	74
Tabla 8. <i>Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede</i> <i>La Yumal Trocha 6</i>	75

Tabla 9. <i>Resultados del nivel literal</i>	76
Tabla 10. <i>Resultados del nivel inferencial</i>	76
Tabla 11. <i>Resultados del nivel crítico-intertextual</i>	77

Lista de figuras

	pág.
<i>Figura 1.</i> Estudiantes participando durante el reconocimiento de sus dificultades.....	44
<i>Figura 2.</i> Los estudiantes atentos durante el trabajo con niveles de comprensión lectora.....	46
<i>Figura 3.</i> Participación activa de los estudiantes sobre experiencias con su entorno	48
<i>Figura 4.</i> Los estudiantes trabajando a nivel individual.....	50
<i>Figura 5.</i> Los estudiantes observando atentamente el vídeo-cuento	51
<i>Figura 6.</i> Una de las docentes orienta sus estudiantes para que organicen la discusión de manera que todos puedan intervenir planteando sus puntos de vista sobre el vídeo-cuento observado	52
<i>Figura 7.</i> Pintura de árboles por estudiante	53
<i>Figura 8.</i> Portada del segundo vídeo-cuento	54
<i>Figura 9 y 10.</i> Los estudiantes trabajando en el collage.....	54
<i>Figura 11.</i> Portada del vídeo-cuento El Lobo y los siete cabritos.....	56

<i>Figura 12.</i> los estudiantes dibujando el vídeo-cuento el lobo y los siete cabritos	57
<i>Figura 13.</i> Cada estudiante quiere convertirse en el preguntón dela dinámica	60
<i>Figura 14.</i> Imagen del preguntón	60
<i>Figura 15.</i> Un grupo de estudiantes durante el trabajo en equipo	69
<i>Figura 16.</i> Estudiante conceptuando sobre los niveles de comprensión lectora	71
<i>Figura 17.</i> Un grupo de estudiantes durante el trabajo colaborativo.....	72
<i>Figura 18.</i> Lectura de un cuento en grupo.....	105
<i>Figura 19.</i> Los estudiantes respondiendo las preguntas sobre el vídeo-cuento observado.	106
<i>Figura 20.</i> La observación de los vídeos-cuentos siempre suscitó expectativas en los estudiantes.....	106
<i>Figura 21.</i> Los estudiantes permanecieron atentos durante la observación de los vídeos- cuentos.	106
<i>Figura 22.</i> Evidencia de cuento elaborado por un estudiante.....	107
<i>Figura 23.</i> Evidencia de la ilustración de un vídeo-cuento	108
<i>Figura 24.</i> Los estudiantes siempre estuvieron atentos a responder las preguntas sobre el vídeo-cuento observado.	109

Lista de anexos

	pág.
Anexo A. Diseño de la prueba final de comprensión lectora	96
Anexo B. Encuesta a docentes.....	99
Anexo C. Diseño de la prueba final de comprensión lectora.....	100
Anexo D. Evidencias fotográficas	1056
Anexo E. Evidencias de actividades realizadas	1078

Resumen

El estudio tuvo como objetivo general mejorar la comprensión lectora de los textos narrativos mediante la implementación de vídeo cuento como estrategia didáctica con los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Rural La Rico km 30 del Municipio de Valparaíso Caquetá. El vídeo se llevó al aula de clase haciendo uso de herramientas tecnológicas como video beam, computador, televisor y cabina de sonido, permitiendo así, que a los estudiantes, se les facilite la comprensión de cuentos mediante la lúdica. El desarrollo de los diferentes talleres se realizó en tres fases, a saber: fase de reconocimiento de las dificultades de comprensión lectora, fase meta-cognitiva y fase de evaluación. Para efectos de la aplicación de la prueba diagnóstica y prueba final se tuvieron en cuenta los 48 estudiantes, población correspondiente al grado tercero, distribuida en las 10 sedes educativas.

Dentro de los resultados de la prueba diagnóstica, se encontró que los estudiantes del grado tercero de la institución educativa en mención, presentan buen desempeño en el nivel literal y dificultades en los niveles inferencial y crítico intertextual; sin embargo, durante la propuesta se fortalecieron los tres niveles, debido a la necesidad de darle un manejo secuencial a las actividades afines. Al final, se logró que los estudiantes mejoraran ostensiblemente su desempeño en todos los niveles de la comprensión lectora de textos narrativos, principalmente cuentos, especialmente en los aspectos inferencial y crítico intertextual.

La intervención aporta varias conclusiones, siendo una de las más importantes, que los estudiantes del grado tercero son capaces de diferenciar las características de los cuentos narrativos desde cada uno de los niveles de la comprensión lectora, dando cumplimiento al

objetivo general enunciado anteriormente; asimismo que recurrir al vídeo-cuento, permite estimular la ruta visual y auditiva para tal fin. De esta manera se constituyó en una propuesta pertinente para contribuir a mejorar su desempeño en dicho propósito.

Palabras claves: Texto narrativo, cuento, comprensión lectora, niveles de comprensión, vídeo-cuento.

1. Presentación

En el presente informe se consolida la experiencia pedagógica en su diseño y desarrollo, como propuesta de aula, articulada a las necesidades detectadas con relación a la comprensión de textos narrativos.

Como aproximación al contexto, donde se desarrolló la experiencia pedagógica, se expone que involucra a la Institución Educativa La Rico, ubicada en el sector rural del municipio de Valparaíso, en el kilómetro 30, hacia el sur del departamento del Caquetá. En dicho Municipio hay un total de siete (7) Instituciones Educativas Rurales (I.E.R.): I.E.R. Playa Rica, I.E.R. Las Nieves, I.E.R. La Muñoz, I.E.R. Mira Valle San Tropel, I.E.R. Santiago de la Selva, I. E. Valparaíso, I.E.R. La Rico km 30. Ésta última, donde se desarrolló la propuesta pedagógica, cuenta con diez (10) sedes, a las que asisten estudiantes procedentes de familias que viven en pequeñas fincas, cuya economía proviene de la ganadería intensiva, la cría de especies menores como cerdos, cabras y gallinas. Recientemente también vienen implementando actividades agrícolas como el cultivo de caucho, palmito de chontaduro y productos de pan coger, especialmente plátano, yuca y frutales, al igual que han ido incurriendo en proyectos de piscicultura y procesamiento de productos lácteos.

El nivel educativo de los padres de familia es bajo, generalmente han cursado el ciclo de la básica primaria y algún grado del ciclo de la básica secundaria; mostrándose reacios a trabajar cooperativamente en el aprendizaje de sus hijos, cumplir con su responsabilidad de atender las orientaciones dadas desde la Institución Educativa (I.E.), como apoyo a la superación del bajo desempeño escolar que presentan los estudiantes.

La I.E la Rico km 30 ofrece sus servicios en los niveles de preescolar, primaria y básica media de (6^º a 9^º). Las sedes educativas, se caracterizan por ser escuelas unitarias, aulas multinivel, donde un solo docente es quien orienta todas las áreas de conocimiento en preescolar y los cinco grados del ciclo de la básica primaria, regidos por el modelo pedagógico Escuela Nueva, el cual está dirigido principalmente a la escuela multigrado de las zonas rurales. Ministerio de Educación (1992).

Entre los efectos que se encontraron inicialmente en relación con el bajo desempeño escolar como situación problema, uno de los más importantes es el deficiente desempeño obtenido por los estudiantes durante los últimos años en las pruebas Saber, lo cual deja a La I.E La Rico Km 30, en lugares rezagados a nivel municipal y departamental. Entre las acciones pedagógicas determinadas, como estrategias a seguir para mejorar el desempeño académico en los estudiantes de la institución educativa en mención, están las relacionadas con atender las dificultades de comprensión lectora; básicamente porque junto con la producción de textos, resultan determinantes dentro del desarrollo de las habilidades afines con las competencias comunicativas. La relevancia, de dicha competencia no solo es determinante para el aprendizaje a nivel del área de lengua castellana sino de las demás áreas obligatorias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN (1998).

Es de indicar que en este sentido se tuvieron como eje central los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana del MEN, entendiendo la función y enseñanza del lenguaje desde un enfoque semántico comunicativo y, particularmente, desde la construcción de significación. Por tanto, si bien se atiende de manera particular el desarrollo de competencias comunicativas y, dentro de éste, la comprensión lectora, se está pensando de fondo en brindar habilidades que permitan a los estudiantes comprender y construir significados en torno a sus propias realidades. De ahí que se trabaje en lo referente a los niveles de comprensión lectora. Lo anterior se ratificó mediante el análisis institucional sobre los últimos resultados de las pruebas Saber, los cuales evidenciaron dificultad en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico intertextual, con énfasis en los niveles inferencial y crítico intertextual. Dichas dificultades representan una barrera para que los estudiantes puedan tener experiencias más profundas de comprensión de la información que buscan o reciben, lo que les resta oportunidad para ver e interpretar el mundo de manera más enriquecida. De ahí el interés en trabajar sobre estas competencias.

Durante el análisis de los resultados de las pruebas Saber se observó que los estudiantes desconocían los elementos fundamentales que tienen que ver con los aspectos micro-estructurales, macro-estructurales, súper-estructurales y pragmáticos; lo cual hace que éstos generalmente se queden en el nivel literal cuando leen un texto narrativo. A razón de ello, los estudiantes que terminan el nivel de la básica primaria presentan, tal como se anotó antes, un bajo desempeño en este aspecto tan determinante para el desarrollo de las competencias comunicativas como base de todo proceso de aprendizaje. El mejoramiento de la comprensión lectora es por lo tanto un aspecto determinante de trabajar en los diferentes grados del nivel de la educación básica, y se constituye en una preocupación que demanda diagnosticar y corregir deficiencias que en ese sentido se han presentado.

Lo anterior se constituye en una necesidad que demanda de propuestas didácticas diferentes a las que tradicionalmente han llevado a cabo los docentes, frente a la situación de aula identificada como problema, las cuales se han reducido fundamentalmente a pedirle a los estudiantes mayor dedicación al estudio y a la aplicación de pruebas con preguntas tipo – Saber; estrategia que en muy poco ha contribuido a la solución del problema en mención. Una de esas propuestas que actualmente cobran vigencia por su novedad y efectividad es la De Zubiría (1996), la cual se fundamenta en el modelo de la Pedagogía Conceptual y se titula “La Teoría de las Seis Lecturas –TSL”, donde se sustenta en forma teórica y didáctica que existen varios niveles de lectura, que se deben orientar desde el inicio de la escolaridad como en los estudios universitarios.

A la luz del problema antes mencionado, se intentaron determinar las causas que lo originaban, encontrando además de las ya mencionadas, que la metodología y didáctica para fortalecer la comprensión de textos narrativos viene subordinando la importancia que tienen las rutas visual y auditiva durante el aprendizaje de la comprensión lectora, debido a que se ha realizado de manera tradicional, sin tener en cuenta, elementos motivantes para el aprendizaje de los estudiantes. Esta consideración fue el punto de partida para el desarrollo de la intervención pedagógica.

En coherencia con lo anterior el objetivo general del proyecto fue mejorar la comprensión lectora de los textos narrativos mediante la implementación de vídeo cuento como estrategia didáctica, con los estudiantes del grado tercero de la I.E Rural La Rico km 30 del Municipio de Valparaíso Caquetá y como objetivos específicos: diagnosticar los niveles de comprensión en que se encuentran los estudiantes, diseñar e implementar una estrategia didáctica que permita

mejorar los niveles de comprensión mediante el uso del vídeo – cuento y, finalmente, evaluar la incidencia de la estrategia didáctica en la comprensión lectora con los estudiantes.

Dando cumplimiento a los objetivos específicos se hizo el diagnóstico con una prueba inicial (ver anexo 1) que permitiera identificar las dificultades a nivel literal, inferencial y crítico intertextual de comprensión lectora de textos narrativos. Posteriormente, se diseñó e implementó la propuesta de intervención pedagógica, a través de la aplicación de 10 vídeos - cuentos, organizados en talleres. El primero hace parte de la fase de reconocimiento de dificultades, del segundo taller al décimo corresponden a la fase meta-cognitiva, estrategia didáctica que contribuyó al fortalecimiento de dicha comprensión dando respuesta al segundo objetivo específico. En el tercer objetivo se evaluó la incidencia de la propuesta de intervención aplicando una prueba de comprensión lectora, en similares circunstancias a la de la prueba de diagnóstico.

Desde la perspectiva anterior, se advirtió que al adelantar una propuesta de intervención a partir de los hallazgos encontrados mediante la prueba diagnóstica o de reconocimiento de dificultades, adquiere especial importancia. Así mismo, la propuesta de intervención, permite ampliar el espacio para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues a pesar que en la institución educativa se encuentra dotada con suficientes y adecuados recursos de informática, aún no se han llevado experiencias de aplicación de las TIC al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un área en particular. El uso del vídeo, contribuye a darle mayor sentido al uso de los recursos de informática con que cuenta la institución educativa, así como a la labor de sus docentes en el diseño y desarrollo de propuestas tendientes a resolver problemas de la práctica cotidiana, tal como lo han entendido ya, tanto los respectivos docentes como las directivas, quienes han hecho el ofrecimiento de la colaboración para sacar este proyecto adelante.

Se vislumbra también un beneficio social, en tanto que el impacto del vídeo no se reducirá meramente a su aspecto novedoso e interesante para los estudiantes, sino que atiende mejor a sus necesidades y expectativas afines al problema, tal como ocurre con el fortalecimiento de las rutas de aprendizaje visual y auditiva, haciéndola pertinente y viable de realizar; además, contribuye para que la institución educativa tome como referente este ejercicio pedagógico, dando apertura a la inclusión de las TIC; tratando de reasumir el reto de implementar mejoras en la educación orientada a las nuevas generaciones de hombres y mujeres del municipio de Valparaíso.

En ese mismo sentido, se profundizó en los conocimientos sobre las bondades que tiene la articulación de las TIC como herramientas tecnológicas útiles para el desarrollo de actividades pertinentes en el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes en la diferentes áreas del conocimiento y en este caso la aplicación del vídeo-cuento para el mejoramiento de la ruta visual y auditiva y por ende, en el desarrollo de la lectura en el marco de la comprensión lectora de textos narrativos. Es importante resaltar que la experiencia marca un precedente, para seguir implementando mejoras en el desempeño de los docentes; esperando que trascienda en la generación de expectativas para el diseño y desarrollo de nuevas propuestas para intervenir las dificultades que presentan los estudiantes en las diferentes áreas de su formación académica.

De otra parte, el presente ejercicio pedagógico impactó en nuestra I.E a nivel de crear conciencia sobre la importancia de realizar diagnósticos psicoeducativos, valiéndose de elementos metodológicos de la investigación cualitativa (técnicas e instrumentos), siendo más asertivos en la aproximación de las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de las competencias en cualquier área de su formación académica, lo cual fue fundamental en nuestra primera fase de diagnóstico, y que a juicio de la comunidad educativa hizo que la propuesta de intervención fuera mucho más pertinente.

En resumidas cuentas, esta experiencia demuestra que desde cada lugar específico donde labora el docente, es posible innovar y transformar las prácticas pedagógicas; considerando como resultado de la misma, que es importante partir de diagnósticos psicoeducativos, que involucren de un lado herramientas consideradas como objetivas, y de otro lado las percepciones de los participantes, de modo que la aproximación al problema, trascienda de lo cuantitativo a lo cualitativo, involucrando los sentí pensares de la población escolar, su cosmovisión y otros factores que terminan siendo determinantes para comprender el problema e intervenirlo, generando aportes al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a sus respectivas comunidades educativas, tal como lo inspira el verdadero espíritu de la Ley General de Educación.

En concordancia, con los aspectos antes mencionados, el presente informe se ha estructurado en cuatro grandes apartados a saber:

La presentación donde se ha dado cuenta del origen del problema, los propósitos del estudio y la importancia de abordar éste, en términos de cómo mejorar la comprensión lectora de textos narrativos a partir de la utilización del vídeo-cuento como herramienta didáctica con estudiantes de grado tercero. Teniendo en cuenta el diagnóstico de los niveles de comprensión, el diseño e implementación de la estrategia didáctica, y la evaluación de la incidencia de la estrategia aplicada.

El Marco referencial, en el cual se exponen inicialmente los antecedentes afines con el problema objeto de intervención, seguido de los fundamentos sobre el tema de la enseñanza de la comprensión lectora; para lo cual se tienen en cuenta diferentes autores y fundamentalmente lo planteado en los lineamientos curriculares sobre la comprensión lectora y sus niveles literal, inferencial y crítico intertextual. Así como lo pertinente a los textos narrativos y el cuento, el

vídeo-cuento y finalmente el enfoque semántico comunicativo, entendiéndose lo semántico como el significado y lo comunicativo como el acto de comunicación, es decir que la significación y la comunicación son el eje central del lenguaje para la orientación de la enseñanza desde el área de Lengua Castellana y Literatura.

En el referente metodológico se relatan los resultados de la metodología empleada para el desarrollo del proyecto de aula. Partiendo del reconocimiento de una problemática específica relacionada con las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, se les involucra tanto en el reconocimiento de sus propias dificultades como en el diseño, la implementación y la evaluación de la propuesta mediante la cual se intervino el problema objeto de investigación; se trabajó con un grupo de 48 estudiantes del grado tercero de las 10 sedes I.E, mencionada antes. Para la recolección de la información se recurrió a una encuesta para docentes y dos pruebas sobre comprensión lectora de textos narrativos cuentos, una de ellas para efectos del diagnóstico y la otra para la evaluación del desempeño de los estudiantes luego de la implementación de la propuesta de intervención, agotando así las fases planteadas para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica.

Para finalizar, el documento, presenta el capítulo de conclusiones, donde se permite una reflexión pedagógica en torno a la experiencia específica.

2. Referente Conceptual

En este apartado se presentan los antecedentes del problema que ameritó la intervención pedagógica, seguido de los fundamentos teórico-conceptuales relacionados con la comprensión lectora y las características de los textos narrativos, en particular del cuento y el vídeo – cuento como mediación didáctica, así como algunas orientaciones didácticas sobre su enseñanza en el ciclo de la básica primaria, para lo cual se inicia con la presentación de los siguientes antecedentes:

2.1 Antecedentes

A nivel internacional se tiene que, las pruebas PISA son un tipo de evaluación cuantitativa que se realiza cada tres años con el objetivo de medir las habilidades y competencias de los estudiantes en las áreas Matemáticas, ciencias y habilidad lectora, contando con la participación de diversos países, entre los cuales se encuentra el nuestro.

En el año 2012 se presentaron a la prueba PISA sesenta y cinco países, de los cuales Colombia ocupó el puesto cincuenta y siete, en área de habilidades lectoras; comparado con los países Iberoamericanos ocupó el 9º lugar con cuatrocientos tres puntos, y entre los países latinos ocupó el séptimo lugar de ocho países que se presentaron a la prueba. Es de resaltar que los países de Chile y Costa Rica obtuvieron el mismo puntaje (cuatrocientos cuarenta y uno) en la habilidad lectora (Gregosz, 2014).

La última prueba realizada fue en el segundo semestre del año 2015, con la participación de setenta y tres países. Además de las áreas evaluadas en los años anteriores para este año se

incluyó la educación financiera, dando prioridad al área de ciencias. Dichos resultados dan cuenta que si bien es cierto que Colombia es uno de los tres únicos países que logró mejorar su desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, aún se encuentran en los últimos puestos al compararse su promedio con países como Singapur, Japón, Estonia y China Taipéi, quienes ocupan los primeros lugares. A nivel de América Latina está por debajo de Chile y Uruguay, Trinidad y Tobago y Costa Rica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2016).

Hay que mencionar que la próxima evaluación PISA se aplicará en el año 2018, donde se hará énfasis en el área de capacidad de lectura. Por tal motivo, será esta la oportunidad para, a través de los resultados, observar si la intervención realizada cumplió con el objetivo propuesto, es por ello que cobra mayor interés el abordaje de la comprensión lectora como situación de aprendizaje durante el presente trabajo de intervención. Estos resultados a que se hace referencia a nivel internacional, deben servir como justificación para optimizar los esfuerzos que desde cada institución educativa se deben hacer para contribuir con el diseño e implementación de estrategias didácticas más novedosas y efectivas para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora, debido que el nivel de aprendizaje alcanzado por la población muestra con la que se trabajó la propuesta de intervención, cuenta para el porcentaje que permite identificar el grado educativo en el que se encuentra la educación en nuestro país comparado con la educación de otros países del mundo.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado las pruebas SABER 3°, 5° y 11°, con el propósito de evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes de grado once de las instituciones públicas y privadas del país; las cuales se realizan anualmente y son indispensables para iniciar estudios de pregrado. Lo cual, se convierte en una apuesta para

la I.E, donde se desarrolló la intervención pedagógica; toda vez que puede ayudar a determinar la incidencia que tiene la comprensión lectora, sobre el desempeño académico y en pruebas nacionales.

En los resultados de las pruebas de 2014, el departamento de Caquetá ocupó el puesto 25 de 32 departamentos de Colombia, con un porcentaje de 21%. Esto invita a la reflexión colectiva, en torno al propio quehacer docente y la puesta en marcha del ejercicio pedagógico, ya que comparando este resultado con los del año 2010, el Caquetá desmejoró en un 5% (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES, 2016).

A nivel regional, la ciudad capital del departamento del Caquetá obtuvo un desempeño de 33% en el año 2010, en el año 2014 obtuvo un 38%; lo que indica que aumentó su porcentaje en un 5%. Aterrizando esta relación de mejora en el desempeño, se hace un análisis de los resultados obtenidos en el área de lenguaje, en nuestra I.E., durante el mismo período académico. En la sede La Curvinata, grado tercero, el nivel fue satisfactorio a diferencia del grado quinto cuyo nivel de desempeño fue mínimo. En la sede La Yumal Trocha 6 en el grado tercero se obtuvo un desempeño de nivel avanzado, a diferencia del grado 5º, que obtuvo un nivel mínimo de desempeño. Ello permite inferir que en el grado tercero de las dos sedes educativas se ha mejorado levemente el nivel de comprensión lectora, mientras que al finalizar el ciclo de la básica primaria, los estudiantes no dan muestras de una mejoría en la situación de aprendizaje abordada; lo que traza posibles áreas de atención para futuros trabajos, tendientes a encontrar, los factores que inciden directamente en ello.

2.2 Referentes

Haciendo el tránsito de los hallazgos soportados en cifras de las pruebas estandarizadas a nivel nacional a continuación se presentan algunas experiencias que sirvieron de referencia para llevar a cabo la propuesta de intervención, como la de Caballero (2008) de la Universidad de Antioquia, quien propone mejorar la comprensión lectora en los niños de poblaciones vulnerables haciendo uso de herramientas multimedia. Los elementos más importantes que se encuentran en estrecha relación con nuestras categorías temáticas, son, por un lado, la importancia que tiene el conocimiento sobre la súper-estructura textual; por otro, la vigencia que cobra el abordaje de la comprensión lectora simultáneamente con la producción de textos, mediante tres estrategias: las preguntas, la señalización y el resumen, con las que se busca fortalecer un trabajo significativo como base dentro de las nuevas perspectivas didácticas en el marco de la lectura.

A nivel del Departamento del Caquetá, adquiere relevancia la investigación realizada por Matute y Sierra (2011), la cual tiene relación con nuestra temática en lo referido a la comprensión de lectura, para el caso específico, mediante el uso de textos expositivos. La investigación Acción, tuvo como objetivo principal aplicar estrategias didáctico-pedagógicas, encaminadas a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora.

Los hallazgos y conclusiones más relevantes se orientan hacia la construcción de significado de los aprendizajes por parte de los estudiantes, quienes se pueden ejercitar en ello, a partir de la aplicación de sus conocimientos previos a los nuevos materiales a que tienen acceso durante el desarrollo de las actividades de aula, en este caso con los textos que deben leer. En consecuencia, se logró evidenciar la importancia que tiene el hecho que los docentes conozcan a cabalidad lo que en esa materia plantean los lineamientos curriculares de dicha área, para que sean tenidos en cuenta durante la práctica educativa y de esa manera, se pueda hablar de la necesidad de una re-

significación de las prácticas pedagógicas a partir de dichos fundamentos, antes de diseñar e implementar propuestas de intervención en cada contexto educativo.

Todo lo planteado hasta ahora permite hacer un análisis reflexivo de la calidad educativa en Colombia y en particular sobre la causa de los bajos niveles que en comprensión lectora presentan los estudiantes; asociadas además, a la desarticulación entre los procesos de enseñanza y los lineamientos curriculares establecidos el Ministerio de Educación Nacional –MEN (1998, p.74). En tal sentido, y desde nuestra práctica, podemos aseverar, que es necesario promover el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos, donde se ofrezca a los docentes, en el diseño y la implementación de estrategias didácticas innovadoras, que hagan más efectiva la enseñanza de la comprensión lectora.

En contexto, la Institución Educativa La Rico Km.30, presenta unas características propias de zona marginada, que harían pensar en la imposibilidad de poder implementar procesos de innovación educativa. No obstante, Hernández (2015) dice al respecto “la innovación educativa es el camino para avanzar hacia la calidad, y las TIC son la herramienta para movilizar acciones que lo hagan posible” (p. 42), entendiéndose así la innovación como la capacidad que posee el docente para hacer de sus clases más prácticas y dinámicas, yendo más allá de lo que con sus propios recursos pueda generar un ambiente acogedor en su aula, ya sea desde su acción mediadora o haciendo uso de las herramientas tecnológicas. Se trata por ende de hacer uso de los recursos a disposición para plantear soluciones que respondan a las situaciones de contexto, tal como se plantea en el proceso vivido en la I.E.

Igualmente el MEN (2013) define innovación educativa con uso de TIC como:

(...) un proceso en el que la práctica educativa, con la mediación de TIC, se reconfigura para dar respuesta a una necesidad, expectativa o problemática, desde lo que es pertinente y

particular de un contexto, propiciando la disposición permanente al aprendizaje y la generación de mejores condiciones en las realidades de los actores educativos (p.18).

De la misma manera Castillo (2008), citado en Hernández (2016), hace mención a la necesidad de contar con líderes que comprendan que el cambio educativo es un proceso que se vive como organización en conjunto, requiriendo sintonizarse en una visión compartida sobre lo que se busca (p. 16). Empero, moviliza a resignificar las prácticas pedagógicas que se han venido desarrollando, tendientes a optimizar todos los recursos con que se cuente en cada sede educativa para tratar de diseñar e implementar estrategias innovadoras, que tengan una incidencia más efectiva en la solución del problema aquí planteado. Perspectiva que, como se indicó, representa el espíritu que ha guiado el proyecto que se está desarrollando.

2.3 Abordaje de los Referentes Teórico-Conceptuales, en Función de las Categorías

Temáticas de la Propuesta de Intervención

El proceso de comprensión lectora, cuya conceptualización es asumida a partir de lo que se entiende por leer, se debe analizar en un sentido mucho más amplio, como el proceso mediante el cual el estudiante construye significados produciéndose una interacción entre texto, contexto y lector. Quiere decir que el significado, muy diferente al planteamiento que se hace en el marco del modelo perceptivo matriz de la lectura, no recae solamente en el texto, como tampoco exclusivamente en el contexto o en el lector por separado, sino más bien en la interacción que se produce entre los tres factores mencionados, pues son esos tres juntos los que vienen a determinar la comprensión lectora (Hurtado, 1998, p.72).

Ampliando un poco más la conceptualización, se puede afirmar, que la comprensión lectora es un proceso eminentemente de interacción, en el cual el lector ha de hacer una representación ordenada y de forma coherente sobre el texto leído, estableciendo relaciones entre la información

conocida y sus esquemas afines con sus conocimientos previos, teniendo en cuenta que dichos esquemas pueden ser relativos al conocimiento particular de la lectura o también acerca de los esquemas relacionados el tipo de textos que se abordan. Por eso, resulta muy importante que los estudiantes sean lo suficientemente conscientes de dichos esquemas de conocimiento, a la hora de adoptar determinada estrategia, tendiente a la organización y estructuración de la información, de tal forma que pueda lograr una representación que resulte, además de coherente, ordenada y jerárquica, para que así se posibilite el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 2001).

De igual manera se tienen en cuenta los factores asociados a la comprensión lectora, los cuales refieren al lector, el texto y el contexto. Con relación al lector, es necesario tener presente que, son varios los componentes que intervienen como facilitadores o como obstáculos durante el proceso lector y dentro de estos se resalta la importancia de “las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección” (Goodman, 1982), citado por Hurtado (1998). Goodman afirma que este tipo de estrategias son utilizadas durante la construcción de significados y las emplea el lector espontáneamente, aclarando que es usual que el lector nunca sea consciente de dicho uso.

En el marco de la importancia que se le debe dar a la relación entre comprensión lectora y lector, conviene tener en cuenta algunos conceptos que ayudan a profundizar en el asunto. En primer lugar se tiene el muestreo, el cual es asumido en términos de capacidades que debe tener quien lee al momento de seleccionar de manera cognitiva las palabras que tienen mayor significación durante la construcción de significados (Hurtado, 1998). Aludiendo al texto, Ferreiro y Gómez (2002), afirman que éste “provee índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los

lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria”. (p. 21).

Otro concepto es el de predicción, entendido también como la capacidad para realizar anticipaciones en la medida que avanza en el conocimiento de los contenidos de un determinado texto. A través de dicha capacidad, se puede advertir el desenlace que puede tener el cuento, también hacer la explicación o finalizar una oración, resultando ser una predicción, la cual posibilita la construcción de hipótesis en relación tanto con el desarrollo como con la culminación del texto abordado. Un tercer concepto es el de inferencia, el cual se entiende como la capacidad de deducir sobre los diferentes aspectos textuales, que no siendo explícitos, se pueden hacer aflorar a partir del establecimiento de relaciones entre las partes del contenido. Puede decirse, entonces, que a través de la inferencia, el lector logra entender lo que le aparecía como complejo dentro del entramado textual. También los propósitos son importantes ya que el lector debe tener claro su objetivo al momento de abordar un determinado texto, siendo la motivación la que facilite la comprensión. Así mismo, es importante el conocimiento previo sobre el tema; por ejemplo, a mayor conocimiento de éste, mayor comprensión sobre lo que se está leyendo (Hurtado, 1998). En la mismo sentido, Smith, (1982), citado en Hurtado (1998) ofrece la siguientes apreciación: “a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido” (p.75).

En función de lo que hemos considerado como fase meta cognitiva, donde el estudiante pone en práctica sus conocimientos empírico y los contextualiza para interiorizarlos y así fortalecer su

capacidad cognitiva articulándola con la comprensión, se hace importante hacer una aproximación conceptual a la misma, por lo que aludimos a Hurtado, (1998), quien expresa:

La capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones; también hace referencia a la situación emocional que tiene que ver con la realidad afectiva del lector y que en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto. Un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes, asociaciones e interpretaciones disímiles, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores al interactuar con el texto; una mujer en embarazo podrá comprender un texto sobre la gestación y el embarazo en forma diferente a un hombre que al azar se encuentra con el mismo texto y lo lee. (P.75-76).

Por otra parte, Halliday (1982), citado en Hurtado (1998), define la comprensión lectora como:

Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto. (p. 82).

Por su parte Hurtado, (1998) hace aportes valiosos con respecto a otros factores que determinan la comprensión lectora; considerando como tercer factor, el contexto; relacionado al espacio y ambiente en el momento de leer. Siendo éste, el último factor que debe considerarse en la comprensión lectora, resaltando la importancia de favorecer las condiciones que rodean el acto de lectura. Por ello, es importante diferenciar tres tipos de contexto:

El contexto textual: este está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intertextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras y las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

El contexto extra-textual: compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí: la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la menté del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.

El contexto psicológico: Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. (p.77-78).

Haciendo una reflexión en torno a los procesos de aprendizaje, se asume la lectura, como uno de los más importantes, en función del conocimiento y comprensión del mundo, al igual que es favorecedor de otros aprendizajes. Es así, que la lectura es uno de los objetivos de la educación básica, al igual que lo es la escritura; cabe anotar, que estos dos procesos, son complementarios aunque se empleen diferentes rutas neurocognitivas y motoras, para su aprendizaje y desarrollo.

De tal suerte, que leer es todo un proceso neurocognitivo, que sugiere cierta complejidad y un grado de desarrollo a nivel perceptivo motor, además de otras condiciones, que requiere el proceso lector para satisfacer las expectativas esperadas.

Es así que la lectura, según lo plantea Solé (2009) implica ver un código escrito (generalmente letras y números), identificarlo (reconocer letras palabras y saber pronunciarlas), descifrarlo (entenderlo y captar la idea), comprenderlo e interpretarlo. “Se aprende a leer en la educación primaria y se necesita de práctica para lograr obtener los resultados deseados” (p.86).

La lectura conlleva al análisis, discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis, todos estos son procesos mentales que se fundamentan en la experiencia pasada, de manera que el contexto del tema presente debe ser examinado a la luz de las experiencias del lector. Entre las características fundamentales Solé relaciona las siguientes (2009, p. 94):

- Leer es un proceso de pensar. Pensar en el significado de los símbolos impresos.
- Es una actividad de comprensión de las ideas que están detrás de las palabras.
- Es una actividad que se realiza individualmente.
- La habilidad lectora puede mejorarse y perfeccionarse.
- Existe una interrelación estrecha entre lectura-pensamiento y lenguaje, pues el lenguaje es un instrumento del pensar y un medio de expresar a otros lo pensado.

De acuerdo al planteamiento anterior, es de vital importancia el saber leer e interpretar los signos lingüísticos como diferentes procesos del pensamiento humano, actividad que se debe hacer personalmente para mejorar; ya que a través de la lectura se adquiere léxico y mayor producción del lenguaje oral y escrito. Vale la pena aclarar, que cuando el lector se apropia del contenido de un texto entra en contacto con nueva información procesada de manera objetiva y

subjetiva, para luego ponerla en diálogo y perfeccionarla mediante sus saberes en las diferentes actividades, saberes que debe dar a conocer al comunicarse con sus semejantes.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora, se parte de que a la hora de realizar un análisis técnico y objetivo sobre la comprensión lectora de los estudiantes en cualquiera de los grados que se encuentre cursando, es necesario soportarse en lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, según el MEN (1998), considerando los niveles literal, inferencial e inter-textual.

Jurado, Pérez y Bustamante, (1998) citado en Lineamientos Curriculares, MEN 1998, definen dichos niveles como:

El Nivel (A) Nivel Literal. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellas. El Nivel (B) Nivel Inferencial. El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas, del pensamiento (...). El Nivel (C) Nivel Crítico – Intertextual. Para este nivel que es quizás el más complejo dentro del proceso de comprensión lectora.

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el "Diccionario" sino por la lectura desde la "Enciclopedia"; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la Macro-estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico - discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de

los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico (p.112, 113)

Otro de los aspectos que cobra importancia dentro del tema de la comprensión lectora es el asunto de las estrategias de lectura, las cuales, tal como su nombre lo dice, son varias actividades que se realizan mientras se lee y que ayudan a comprender lo leído para poder obtener la información que buscamos, interpretar los textos y disfrutar de la lectura. Entonces, quien aplica las estrategias de lectura es quien lee para sí mismo, pero nos corresponde mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, para localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que permitan una mejor comprensión de lo leído. (Solé, 2009, p. 98).

Existen muchas estrategias de lectura, pero se enfocan aquí las Estrategias Básicas de Lectura, explicando cómo aplicarlas cuando leemos para, y con los estudiantes, para que se apropien de ellas y las utilicen con naturalidad cuando les corresponda leer. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1999), resaltan la importancia de las siguientes estrategias:

Muestreo, capacidad que tiene el lector para resignificar el contenido del texto. *La predicción*, permite al lector imaginar e ir más allá de los acontecimientos para adelantarse al final de los hechos. *Anticipación*, el lector contextualiza la información obtenida del texto para confrontar sus saberes y dar significado a interrogantes que ha recepcionado durante su experiencia con otros textos, las cuales le permiten fortalecer las categorías gramaticales (un verbo, un sustantivo, etc.). “*Las anticipaciones serán más pertinentes entre más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, el vocabulario y el lenguaje del texto que lee*”. *Confirmación y autocorrección*, son las apreciaciones que hace el lector cuando la información anticipada da respuesta con la obtenida finalmente en el texto, de lo contrario

entra a corregirla. *Inferencia*, el lector extrae de manera subjetiva la información para darle significación y facilitar su comprensión. *Monitoreo*, en ésta categoría el lector evalúa constantemente su aprendizaje para dar razón del contenido y significado del texto leído. (p.15).

Hurtado, (1998) hace mención a las estrategias básicas de lectura que el lector debe tener en cuenta al momento de entrar en contacto con un texto para comprender significativamente su contenido. (p. 74-75).

2.4 Categorías Temáticas

La narración es una manera de dar a conocer la parte cultural que llevamos dentro y que muchas veces se refugia en los escritos para plasmar todo aquello que no nos atrevemos a contar por temor a ser rechazados, es así que a través de la narración se han reflejado historias que han dejado magníficas enseñanzas para niños, jóvenes adultos y ancianos, historias narradas mediante una secuencia de ideas que van siendo desarrolladas a través de acciones organizadas dando origen a una situación inicial donde ocurren una serie de actividades que muchas veces se convierten en conflictos para luego ser resueltas al final de la historia. En este orden de ideas cabe aclarar que el texto narrativo está organizado mediante una secuencia de oraciones que van dando origen a la estructura del texto.

2.4.1 El Texto Narrativo.

Se asume como un relato de acontecimientos desarrollados en un lugar determinado y llevado a cabo por personajes reales o imaginarios, siguiendo un orden temporal o causal si la narración es una modalidad textual que presenta hechos sucesivamente en el tiempo. Por el contrario, según

Cassany (1991), la descripción "... presenta las características de un objeto de forma estática, sin transcurso de tiempo" (p 76). En ese sentido, los textos narrativos tienen como intencionalidad: recrear, poner en juego la imaginación de lector, aventuras cosas inimaginables. En síntesis, los elementos de la narración son: la acción, los personajes y el ambiente.

2.4.4.2 El Cuento.

Se asocia con un relato breve, oral o escrito, en el que se narra una historia de ficción, con un reducido número de personajes, y una intriga poco desarrollada que se encamina hacia un desenlace final. Es importante tener en cuenta que el cuento se distingue por su brevedad y su tendencia a la unidad, por la concentración en algún elemento o aspecto dominante del relato y por necesitar una capacidad específica: la de motivar desde un principio la atención del lector y sostenerla hasta el final (Lancelotti, 1973). En estas condiciones, el cuento se considera como el principal texto que evoca la competencia escritora en la vida académica de los estudiantes, sin embargo, muchas veces no se le pone el acento que este tipo de texto merece. En el contexto escolar se presupone que cualquier historia es un cuento, y que no importa manejar su estructura. (p.25).

Hay que tener en cuenta que las superestructuras son esquemas constituidos por categorías formales que organizan el contenido del texto (Van Dijk, 1998). Cada tipo de discurso tiene una superestructura particular que lo diferencia de otros. Por ejemplo, la narración evidencia una superestructura diferente a la que presenta el texto expositivo, argumentativo y ensayístico. Para el caso del presente proyecto, la superestructura del cuento se entiende desde las categorías que proponen Adam y Lorda, (1999).

Presentación o Marco: También conocida como la introducción, implica una situación inicial en que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en que transcurren los hechos y el

problema (o conflicto) que desencadena el relato. Episodio o Nudo: se exponen las acciones de los personajes, la meta u objetivo de los mismos, los obstáculos que enfrentan y sus posteriores consecuencias. Cada episodio cuenta con una situación inicial (presentación del problema o conflicto), y su resolución (positiva o negativa). Los episodios se encadenan unos con otros y van constituyendo la trama del relato. Final o desenlace: se establece un estado nuevo y diferente al problema que desencadena la narración, lo que implica que ese evento es superado. (p.20).

2.4.3 El Vídeo – Cuento

Es uno de los medios didácticos que adecuadamente empleado, moviliza aprendizajes y asimilación de nueva información, de una manera didáctica, fortalecida mediante la ruta visual.

Es importante aproximarnos a esta categoría temática dentro de nuestra intervención, como la estrategia pedagógica que además se clasifica en diferentes tipos, encontrando autores que se refieren a ello, como lo clasifica Cebrián (1987 citado en Bravo 2000), distinguiendo 4 cuatro tipos de vídeos diferentes a saber:

Curriculares: los que se adaptan expresamente a la programación de la asignatura.

De divulgación cultural: cuyo objetivo es presentar a una audiencia dispersa aspectos relacionados con determinadas formas culturales.

De carácter científico-técnico: donde se exponen contenidos relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología o se explica el comportamiento de fenómenos de carácter físico, químico o biológico.

Vídeos para la educación: que son aquellos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar. (p.1)

Atendiendo a lo dicho por Cebrián (1987), con relación a las diferentes clases de vídeo es pertinente resaltar que todos cumplen una función importante en el desarrollo neurocognitivo, cuando son empleados para la educación; debido a su dinamismo y creatividad, favorece la motivación como proceso neurocognitivo, necesario para el aprendizaje, a la vez que se convierte en herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos significativos.

Bajo la misma orientación, sobre los vídeos, se encuentra a Schmidt (1987), citado en Bravo (2000), quien ofrece una clasificación, atendiendo al sentido u objetivos que se direccionen mediante su desarrollo y uso pedagógico, resaltando los siguientes:

Instructivos: cuya misión es instruir o lograr que los alumnos dominen un determinado contenido. Cognoscitivos: si pretenden dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema que están estudiando. Motivadores: para disponer positivamente al alumno hacia el desarrollo de una determinada tarea. Modelizadores: se presentan modelos a imitar o a seguir. Lúdicos o expresivos: destinados a que los alumnos puedan aprender y comprender el lenguaje de los medios audiovisuales. (P.1-2).

La clasificación que ofrecen los diversos autores, sobre los vídeos, permite precisar con mayor claridad la intencionalidad, con que se dirigen éstos, como estrategias pedagógicas. Ello con la intención de direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso meta cognitivo, donde cada herramienta, didáctica y/o material que sea empleado como estrategia pedagógica, tenga una intención clara dirigida hacia el cumplimiento de los desarrollos propuestos y hacia el fortalecimiento cognitivo de los educandos.

Se relacionan además otros autores, que develan la importancia del vídeo como movilizador de aprendizajes, quienes lo definen como:

Otra herramienta para facilitar el aprendizaje de los alumnos en diversas materias y niveles dentro del aula. En muchas ocasiones, los estudiantes son los autores y protagonistas de los vídeos lo que hace de esta herramienta un medio que despierta la creatividad de los alumnos aparte de trabajar los conceptos incluidos en el currículo docente. (Hernández y Martín, 2014, p.3).

Como se evidencia en el apartado anterior, el uso de estrategias pedagógicas, novedosas y diversas a las que se utilizan con frecuencia brinda al estudiante la oportunidad de ser protagonista de su propia producción lo que despierta su motivación y creatividad. Ello implica una alta responsabilidad de los docentes, que se atreven a emplear otras estrategias, como el vídeo, específicamente; ya que se deben trazar objetivos claros y ser un facilitador entre el despertar de los sentidos y el favorecer los aprendizajes de los estudiantes, a modo de que verdaderamente constituya una estrategia pedagógica, y no un recurso más, que puede desviar la intención pedagógica por el deslumbramiento de lo novedoso. De tal suerte que el vídeo como estrategia, debe ir acompañado, de una planeación, donde se evidencien los momentos pedagógicos y las orientaciones que se deben dirigir en pro del desarrollo de las competencias esperadas; todo ello para precisar, que la herramienta, por sí mismo, no constituye la estrategia pedagógica, sino por el contrario, la herramienta (vídeo), debe acompañarse de un plan pedagógico intencional (meta cognitivo), que lo convertirá es estrategia pedagógica.

Se debe comprender que el vídeo como estrategia pedagógica, fortalece la ruta visual para el aprendizaje, a la vez que permite centrar la atención en la función de transmisión de información que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener. Sumándose así la comprensión, de que para efectos del desarrollo de los objetivos propuestos en el presente trabajo de

intervención, se recurrió al vídeo educativo y curricular Cebrián (1987), a modo de promover, facilitar y desarrollar ambientes de alta capacidad expresiva.

Esta propuesta de intervención comprende una secuencia de talleres, los cuales propenden por el desarrollo y el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero del ciclo de la básica primaria, enriqueciendo su lenguaje y superando el temor que les produce hablar en público. De esta manera, a través de la lectura se le da importancia a un trabajo protagónico por medio del cual el estudiante construye el significado del texto desde su interpretación y a partir de todo lo que ha asimilado sobre el mundo, así como de los conocimientos previos que traslada hacia el vídeo-cuento, incluso desde mucho antes de empezar a observarlo y de los que va poniendo en el texto en la medida que va leyendo. Los estudiantes se acercan a los vídeo-cuentos con propósitos distintos: ya sea de entretención, información sobre el tema específico, encontrar cierto placer estético u otro, en todo caso, se trata de propósitos asociados al tipo de lectura que se realiza, en este caso textos narrativos.

En términos de Camba (2010), “El proceso de comprensión de cualquier lector consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente” (p. 2). Ahora, dentro de este proceso se pueden evidenciar etapas, tales como la lectura de aproximación también conocida como pre-lectura y que se refiere a interpretar las claves del para-texto; la coherencia con la que se pretende darle unidad al texto; la cohesión que es la forma como se conectan entre sí todas aquellas palabras que forman parte de un texto y que incluyen todos los procedimientos que resultan útiles para marcar las relaciones entre los diferentes elementos superficiales del mismo.

La implementación de estrategias permitirá a los estudiantes ser conscientes de sus limitaciones, reconocer nuevas formas de aprender y valorar los progresos a nivel del aprendizaje

de una comprensión lectora crítica, más dinámica, consciente en los estudiantes, de tal manera que lleguen a ser sujetos con disponibilidad para producir un mejoramiento de su vocabulario. De igual manera, permitirá conservar y transmitir tanto la cultura como los aprendizajes. No existe alguna duda, que el propósito de esta propuesta es el de fortalecer el desarrollo tanto de habilidades como destrezas y conocimientos en los diferentes niveles de la comprensión lectora, a través de la aplicación de estrategias que como el vídeo-cuento ayudan a al estudiante a que alcance sus distintos niveles de lectura; para ello la propuesta de intervención se lleva a cabo en tres fases que corresponden a los momentos pedagógicos con sus respectivos talleres.

En el orden lógico de nuestro abordaje conceptual, y luego de referenciar las tres categorías de estudio más importantes, se tiene en cuenta el enfoque didáctico con el que se orienta la enseñanza de la comprensión lectora de textos; no sin antes reconocer que los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura (MEN, 1998), resultan imprescindibles para todo educador colombiano, toda vez que en éstos aparecen los fundamentos desde los cuales, en las escuelas del país han de enseñar el lenguaje. De igual modo, allí se contextualizan las reflexiones que en torno a la pedagogía y el lenguaje que se vienen dando en las últimas décadas. Se observa que en dichos lineamientos se rebasa la concepción del lenguaje como algo puramente formal, del cual lo importante es aprender la gramática y las normas ortográficas; hoy además, se puede ser más consciente de que, gracias al lenguaje, se construye y reconstruye sentidos; destacando el propósito de permitir que los estudiantes se conviertan en sujetos competentes comunicativa y significativamente, al igual que sean capaces de construir sus propios textos y de significar distintos tipos de discursos (Pardo, Ordoñez y Bustamante, 1997).

Por lo anterior, es imprescindible mencionar que si hablamos de comunicación, habrá que hacer alusión al lenguaje, entendiendo además que en la actualidad en la propuesta de estándares

curriculares del área de Lengua Castellana subyace la dimensión de lenguaje planteada en los Lineamientos curriculares. De tal modo que la concepción de lenguaje se contempla como:

Una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 45-46).

Partiendo de esta concepción que se hace sobre la significación, es importante resaltar, que la propuesta de intervención planteada, se soporta conceptualmente en el abordaje referencial que se ha realizado, entendiendo como fin último éste; es decir la significación y comprensión de textos narrativos, empleando como estrategia los vídeos descritos anteriormente.

Se expone así, que para la presente propuesta se contemplaron los lineamientos establecidos por el MEN, mediante los estándares de competencias, en lo relativo a la comprensión de textos narrativos, lo cual se evidenciará de manera más precisa en la metodología y desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica que se expondrá a continuación.

3. Referente metodológico y resultados

3.1 Referente metodológico

A nivel de metodología y atendiendo a que la intención del presente proyecto de intervención, se propuso como estrategia pedagógica el proyecto de aula (Cerde, 2002) asumido como un instrumento de planificación de la enseñanza aprendizaje a través del cual los docentes son indagadores de sus propias prácticas para transformarla, tanto la organización como la programación de los procesos necesarios para fortalecer el proceso cognitivo de sus estudiantes, durante los diferentes períodos escolares que conlleva cada uno de los grados del ciclo de formación (p.7).

Su objetivo se centra en el desarrollo de aprendizajes, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y destrezas; al igual que favorecer el aprendizaje significativo, de modo que puedan materializar dichos aprendizajes en situaciones propias de su vida y en el contexto de las necesidades de su comunidad lo cual se propicia mediante la planeación pedagógica intencional (meta cognitiva), por parte del docente, considerando los principios pedagógicos en los que se soportan sus acciones; permitiéndole al estudiante una participación mucho más activa y colaborativa, al igual que accionando otros desarrollos en los estudiantes, como los que refiere, Gutiérrez y Zapata (2006), con relación a la intervención pedagógica:

Sus beneficios radican fundamentalmente en que los alumnos sean investigadores y partícipes de su desarrollo cultural y social, aprendan de unos y de otros, desarrollen el lenguaje oral y escrito, sean protagonistas del desarrollo del proyecto, desarrollen determinados conocimientos, destrezas y actitudes, desarrollen democracia, cooperación y participación (p.58).

Consecuente con lo anterior, nuestra intervención pedagógica, centrada en el proyecto de aula comprende tres momentos importantes: la fase de diagnóstico o reconocimiento de dificultades, la fase de meta-cognición y la fase de evaluación.

Fase de reconocimiento de las dificultades: Consiste en la identificación de las habilidades requeridas para poder comprender un texto a nivel literal, inferencial y crítico intertextual y a partir de allí, posibilitar a cada estudiante que sea consciente de las dificultades que presenta en cada uno de dichos niveles.

Fase meta-cognitiva. Tiene que ver con el establecimiento de la forma como venía aprendiendo antes la comprensión lectora y los cambios producidos a nivel de la efectividad de los nuevos procedimientos.

Fase de evaluación. Refiere al contraste entre el desempeño inicial de los estudiantes y el desempeño posterior al desarrollo de la propuesta de intervención, para lo cual se tienen en cuenta los resultados tanto de la prueba de diagnóstica como de la prueba final, a la luz de la metodología implementada.

En la fase de reconocimiento de dificultades se buscó llegar a la concientización, sobre lo que se evidenció en cada estudiante como problema para la comprensión lectora. Para esta fase diagnóstica, se contó con diferentes técnicas, entre ellas la observación directa, facilitada de manera preferencial en nuestro rol como maestras y la entrevista estructurada mediante cuestionario, la cual se desarrolla posterior a la prueba lectora. Ésta consistió, inicialmente, en el desarrollo de la lectura del cuento titulado “El honrado leñador” (Bennett, 1996) y, a partir de allí, cada estudiante respondió el cuestionario con tres preguntas para cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico intertextual). Posteriormente, el docente de cada sede educativa con la participación de los estudiantes, realizó la tabulación y análisis de la información

de acuerdo a una tabla de verificación de respuestas y se priorizaron las dificultades que después se abordaron a través de la propuesta de intervención. Seguidamente se procedió a socializar los resultados del diagnóstico y de la propuesta de intervención a la comunidad educativa, con el fin de generar expectativas y ganar apoyo para su implementación. Se procuró que los padres de familia tuvieran la suficiente ilustración al respecto y se comprometieran con su participación directa durante el proceso. Para efectos de la aplicación de la prueba diagnóstica y prueba final se tuvieron en cuenta los 48 estudiantes, población correspondiente al grado tercero, distribuida en las 10 sedes educativas.

Para la recolección de la información tanto del diagnóstico como sobre la incidencia de la propuesta de intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora en cada uno de sus respectivos niveles, se recurrió a las siguientes técnicas e instrumentos:

La encuesta con preguntas dirigidas, que se aplicó a los docentes (ver anexo C) de cada una de las 10 sedes, con el fin de conocer la concepción e importancia que se le viene dando a la comprensión lectora dentro de la formación académica de los estudiantes, así como los recursos con que se cuenta para su enseñanza. También se aplicó a los estudiantes para consultar el tipo de texto narrativo que más les interesaba para desarrollar la propuesta de intervención.

La prueba de comprensión lectora, técnica que se implementó en dos tiempos: una prueba de entrada, es decir, antes de diseñarse e implementarse la propuesta de intervención, con el fin de conocer las dificultades más relevantes a nivel de la comprensión lectora de textos narrativos, para lo cual se le entregó a los estudiantes un texto narrativo cuento, que debieron leer y con base en la información apropiada, posteriormente resolver un cuestionario de nueve preguntas tipo ICFES, la cual fue objeto de una tabulación que permitió conocer el desempeño de los estudiantes en el nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

El segundo momento correspondió a la fase meta-cognitiva, entendiéndose como la concientización sobre cómo se aprende y como contextualizan sus conocimientos empíricos para interiorizarlos y fortalecer su capacidad cognitiva, articulándola con la comprensión.

Esta fase consistió en el diseño e implementación del plan de acción del proyecto de aula, cuya intención fue la de intervenir las dificultades identificadas y priorizadas en la fase anterior, para lo cual se llevó a cabo una secuencia de talleres en los que se trabajó en torno al fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora de textos narrativos. En cada taller se hizo uso de un vídeo-cuento, a selección de los estudiantes y acorde con su edad y grado, consultado en internet y presentado a los estudiantes mediante el uso de herramientas tecnológicas como el vídeo beam, cabina de sonido, televisor etc. Igualmente se tuvo en cuenta durante el desarrollo de la actividad el desempeño tanto individual como colectivo de los estudiantes, la evaluación se hizo de manera transversal. El vídeo educativo, en este caso empleado como estrategia pedagógica, hizo que el proceso lector de los estudiantes, resultara una experiencia motivadora trasladándolos a otros espacios donde su imaginación jugó un papel importante para comprender lo que estaba sucediendo y sucedería respecto al vídeo observado.

Para el desarrollo de la tercera fase que fue la evaluación, se partió de una prueba con las características similares a las del diagnóstico, con el fin de conocer la incidencia de la intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos en el grupo de estudiantes involucrados en la experiencia pedagógica.

La prueba de salida se aplicó luego de desarrollarse la propuesta de intervención, con el uso del vídeo-cuento como mediación, propósito de determinar qué tanto se pudo avanzar en la superación de las dificultades detectadas en la primera prueba y su procedimiento se dio en las mismas circunstancias en que se produjo la prueba de entrada o de diagnóstico.

3.2 Desarrollo de Actividades

A partir de una selección de cuentos realizada por los estudiantes en internet, se escogieron 10 de ellos, que fueron aplicados mediante talleres, estructurados así: objetivo, pautas metodológicas, actividades, evaluación. Cada taller tenía un tema diferente a desarrollar con el vídeo, los cuales se relacionan a continuación.

Taller 1. Ambientación al vídeo – cuento (“el viejo árbol”), taller 2. Personajes, tiempo y espacio en el cuento (“la pequeña vendedora de cerilla”), taller 3. Los hechos del cuento (“el lobo y los siete cabritos”), taller 4. Estructura del cuento (“Pedro y el lobo”), taller 5. Los niveles de comprensión lectora (“los secretos del mundo espiral”), taller 6. La comprensión lectora en el nivel literal (“Robin Hood”), taller 7. La comprensión lectora y las inferencias (“la gallina descarada”), taller 8. La comprensión lectora en el nivel inferencial (“Juanito y los frijoles mágicos”), taller 9. La comprensión lectora y el reconocimiento del nivel crítico intertextual (“ratón de campo y ratón de ciudad”), taller 10. La comprensión lectora y el desarrollo del nivel crítico intertextual (“la bruja del lago”).

3.3 Descripción y Análisis de los Resultados

A continuación se describen los resultados en cada una de las fases:

Reconocimiento de las dificultades.

Se presenta a continuación los resultados de la prueba diagnóstica y la importancia que tuvo la identificación de las dificultades en los diferentes niveles de la comprensión lectora de textos narrativos, particularmente del cuento.

Los resultados del diagnóstico se presentan en forma condensada para comparar el nivel de comprensión lectora de los 36 estudiantes de las sedes La Curvinata y La Yumal Trocha 6, donde laboran las docentes autoras del presente informe, así:

Tabla 1. *Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede La Curvinata*

NIVEL	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
LITERAL	4	66.6%	2	33.3%	6	100%
INFERENCIAL	2	33.3%	4	66.6%	6	100%
CRÍTICO	1	16.6%	5	83.3%	6	100%
INTERTEXTUAL						
TOTAL	7	44.4%	10	55.5%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

Aquí se observa cómo el desempeño acertado de los estudiantes en el nivel literal es alto; lo cual se puede explicar, dado que es el menos complejo para los estudiantes, sumado a que es el que más han trabajado los docentes con sus estudiantes. Encontrando una diferencia entre un desempeño y el otro del 33.3%.

En el caso del nivel inferencial, se ve claramente que el desempeño en aciertos baja ostensiblemente, es decir solo el 33,3% de los estudiantes logró colmar las expectativas en este nivel. Es importante tener presente que las respuestas para este nivel no se encuentran explícitas en el texto y por ello, se trata de elaboraciones mentales que revisten un mayor grado de complejidad que en el nivel literal. Esta vez la diferencia entre los aciertos y los desaciertos fue de -33.3%.

En el nivel crítico intertextual sucede algo muy parecido a lo ocurrido en el nivel inferencial y es que los aciertos se presentaron en un 16.6%; el más bajo alcanzado entre los tres niveles, debido a que se trata del nivel que reviste un mayor grado de complejidad a nivel de elaboraciones mentales, pues no solo se parte de inferencias sino que hay que relacionar los

hechos del cuento con el contexto y la visión que del mundo tiene el lector. La diferencia entre los acierto y los aciertos fue de -66.7%

Tabla 2. *Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede La Yumal Trocha 6*

NIVEL	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
LITERAL	5	83.3%	1	16.6%	6	100%
INFERENCIAL	3	50%	3	50%	6	100%
CRÍTICO INTERTEXTUAL	1	16.6%	5	83.3%	6	100%
TOTAL	9	50%	9	50%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que hay que decir es que al comparar estos resultados con los de la sede La Yumal, se nota una leve mejoría en los niveles literales e inferencial, pero en el nivel crítico intertextual entre los resultados de las dos sedes no hay diferencia. En ese sentido se puede decir que este grupo de estudiantes del grado tercero se encuentran en un buen desempeño a nivel literal. Sin embargo, en el nivel inferencial apenas lograron el 50%, lo que, si bien es cierto les permite superar a los compañeros de la otra sede no es motivo de satisfacción en términos de aprendizaje de la comprensión lectora.

Como se puede observar, no existe diferencia entre los aciertos y los desaciertos, lo cual hace que se genere gran preocupación por los resultados obtenidos en las dos sedes.

A continuación se trata de corroborar estos resultados a través de la presentación de los desempeños obtenidos por los estudiantes de grado tercero de todas las 10 sedes de la Institución Educativa La Rico Km. 30.

Tabla 3.

Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel literal

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
31	64.5%	17	35.4%	48	100%

Fuente: Elaboración propia

Se observa que los aciertos superan a los desaciertos y que el desempeño colectivo se encuentra entre el Entre 50% y 64%, lo cual se puede considerar como regular.

Una de las dificultades se expresó en lo referente a la identificación de las características del lugar. Por ejemplo, al preguntar acerca del entorno donde se presentan los principales episodios, varios estudiantes en vez de responder que era el río, marcaron otras opciones diferentes como una casa, una laguna, resultando por supuesto desacertadas.

Otra de las dificultades fue en relación con la identificación precisa de los principales personajes del cuento, tal como se dio cuando en vez de marcar al leñador y la ninfa, incluyeron otros nombres como las hachas o la bruja.

A nivel inferencial los datos dan cuenta de lo siguiente:

Tabla 4.

Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel inferencial

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
23	47.9%	25	52%	48	100%

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que se puede notar es que el porcentaje de los aciertos durante el desempeño de los estudiantes, está por debajo del desempeño en el nivel literal, inclusive por debajo del 50%, lo que permite considerar dicho desempeño es deficiente. El desempeño en el nivel inferencial está en 16.6% menos que en el nivel literal.

Las mayores dificultades presentadas en este nivel tuvieron que ver, en primer lugar, con la identificación de las características del texto narrativo, por ejemplo, cuando se le pregunta a los

estudiantes cuál es la razón que justifica que es un texto narrativo, algunos estudiantes, en vez de marcar la opción (d), es decir porque relata brevemente algunos hechos fantásticos, marcaron otras opciones diferentes.

Otra de las dificultades fue la de ubicar un significado a la palabra que corresponde. Un ejemplo de ello es que, cuando se le pregunta a los estudiantes a qué palabra corresponde otra subrayada en el texto (ninfa), no se sabe ubicar porque la confunde con bruja o princesa cuando lo correcto es hada.

En el nivel crítico intertextual se obtuvo la siguiente información:

Tabla 5.

Resultados de la prueba de diagnóstico en el nivel crítico intertextual

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
19	39.5%	29	60.4%	48	100%

Fuente: Elaboración propia

Aquí es evidente que el desempeño de los estudiantes en el nivel crítico intertextual es inferior al desempeño alcanzado en el nivel literal y en el nivel inferencial. En comparación con el nivel literal, está el 25% por debajo y en comparación con el nivel inferencial, está el 8.2%. Como el desempeño en este nivel se encuentra dentro del rango menos del 50%, pues se considera como deficiente, al igual que ocurrió con el nivel inferencial.

Uno de los criterios con bastantes dificultades es el que tiene que ver con el reconocimiento de la posible enseñanza que deja el cuento. En este caso, cuando se preguntó qué se podría decir, si aplicamos el ejemplo del leñador, en vez de marcar la opción relacionada con que los políticos

colombianos no son como el leñador, resultaron distrayéndose en las otras opciones que son descontextualizadas.

También se presentaron bastantes dificultades al responder cuál es la enseñanza que deja el cuento, pues el 60.4% marcaron opciones diferentes a que a las personas honestas las premia la vida.

Al hacer el consolidado de los resultados se obtuvo lo siguiente:

Tabla 6.

Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora

NIVEL	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
LITERAL	31	64.5%	17	35.4%	48	100%
INFERENCIAL	23	47.9%	25	52%	48	100%
CRÍTICO	19	39.5%	29	60.4%	48	100%
INTERTEXTUAL						
TOTAL	73		71		144	100%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede evidenciar en la tabla 4, los estudiantes tuvieron su mejor desempeño en el nivel literal, donde alcanzaron un porcentaje por encima del 15% en comparación con el nivel inferencial y del 25% por encima del nivel crítico intertextual. En este nivel, el porcentaje de desempeño acertado supera el 50%.

En el nivel inferencial, el desempeño es inferior al obtenido en el nivel literal, pero es ligeramente superior (en un 8.4%) al desempeño en el nivel crítico intertextual. En este nivel, el porcentaje de desempeño acertado de los estudiantes está ligeramente por debajo del 50%.

En el nivel crítico intertextual, se observa que los estudiantes tienen el desempeño más bajo, encontrándose bien por debajo del 50%.

A partir de la información anterior, el análisis permite plantear que, los estudiantes presentaron dificultades en los tres niveles de comprensión lectora de textos narrativos cuento y aunque en el nivel crítico intertextual y el nivel inferencial fue donde se presentaron los desempeños más deficientes, la propuesta no puede ignorar que en el nivel literal, siendo el menos complejo, también se presentaron dificultades que preocupan a las docentes.

A partir de los resultados se plantean los siguientes retos en cada uno de los niveles.

En cuanto al nivel literal, se debe trabajar para mejorar en el reconocimiento de la localización y el lugar donde suceden los hechos, así como a nivel de identificación de las características de los principales personajes del cuento.

En relación con el nivel inferencial, se requiere mejorar principalmente en cuanto a la sinonimia o manejo del vocabulario y las características del texto narrativo cuento. Es decir, mejorar en términos elaborar toda clase de inferencias, a partir del establecimiento de asociaciones entre las múltiples situaciones explícitas en el texto y el conocimiento que el estudiante tiene sobre el tema.

De otra parte, en torno al nivel crítico intertextual, hay que fortalecer el desarrollo de habilidades mentales para interpretar el sentido de los hechos con la realidad que viven los estudiantes, al igual que en materia de aplicar la intención del texto en materia de enseñanza para el actuar de las personas en el marco de una sociedad que se encuentra en una clara crisis de valores.

Paralelamente a estos resultados, se conoció a través de una encuesta (ver anexo B) que realizó la mayoría de docentes de las 10 sedes de la institución educativa donde se adelantó la intervención, que tienen poco conocimiento sobre lo que los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura contemplan en el enfoque didáctico semántico comunicativo y el

énfasis en la significación. Esto, por supuesto que constituye una gran limitación para el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y puede constituirse como una de las razones del por qué el aprendizaje de los estudiantes en ese aspecto de la competencia comunicativa no ha sido el más adecuado. Están centrados en un enfoque de competencias lingüísticas: Morfología, sintaxis y fonética.

La información anterior permite explicar en buena parte que los docentes no le han dado la importancia necesaria, a la aplicación del enfoque semántico comunicativo explícitamente para fortalecer la comprensión lectora. En esas condiciones, en el caso de los docentes que no se han apropiado del conocimiento adecuado sobre el enfoque didáctico del área en mención, tampoco tienen las condiciones para diseñar un plan de estudios que permitan orientar la enseñanza de cualquiera de los temas desde dicho enfoque.

Al interrogar si en la aplicación de la clase de comprensión lectora se tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades en el nivel literal, inferencial y crítico intertextual, la mayoría de los docentes coinciden en que lo que más se trabaja a nivel de comprensión lectora es el nivel literal y con menor frecuencia el nivel inferencial. El aspecto más descuidado es el nivel crítico intertextual. Los resultados obtenidos durante la prueba de diagnóstico, corroboran que efectivamente se subordina el interés por estos dos últimos niveles.

Las condiciones del proceso de enseñanza de la comprensión lectora de textos se tornan aún más precarias, si se tiene en cuenta que los docentes dominan unas categorías más que otras, en consecuencia priorizan las que más dominan, el reconocimiento de los aspectos micro-estructurales, macro-estructurales, súper-estructurales y pragmáticos durante la comprensión de los textos. Esto sirve para entender por qué los estudiantes no tienen por ejemplo, un dominio

sobre la estructura del texto narrativo, además para resumir las ideas del texto, dar un título según los hechos narrados y dar razón de la intencionalidad del texto.

Sobra decir que en las condiciones anteriormente descritas, es casi imposible que los docentes le puedan dar la importancia necesaria a la comprensión lectora de textos desde las diferentes áreas de la formación académica de sus estudiantes, toda vez que no cuentan con los conocimientos didácticos que les permitan imprimirle a las estrategias una dinámica diferente a la que tradicionalmente se ha trabajado y por tanto, el interés de los estudiantes por mejorar en ese sentido, tampoco es posible de suscitarlo.

Debido a las condiciones adversas en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, los docentes manifiestan que tienen la disponibilidad necesaria para participar en una experiencia pedagógica de mejoramiento de dicho aspecto, cuyas dificultades son motivo de preocupación por todos ellos.

En cuanto a la importancia del reconocimiento de las dificultades, se partió de considerar que la identificación de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar) requeridas para poder comprender un texto a nivel literal, inferencial y crítico intertextual, era indispensable para poder posibilitar a cada estudiante que fuera consciente de las dificultades que presenta en cada uno de los niveles.

3.3.1 Fase I: Reconocimiento de las Dificultades.



Figura 1. Estudiantes participando durante el reconocimiento de sus dificultades.
Fuente: elaboración propia.

Es importante decir que durante la recolección de la información del diagnóstico, se aprovechó para que los estudiantes tuvieran conocimiento de su desempeño y se les ayudó a reconocer cada uno de los niveles de la comprensión lectora, partiendo de la premisa que los estudiantes del grado tercero, todavía no han tenido la experiencia necesaria para diferenciar claramente los aspectos que se evalúan en cada uno de los niveles del proceso de comprensión lectora, para lo cual se tuvo en cuenta lo siguiente:

Las preguntas y la identificación de las características del nivel literal. Para el desarrollo del propósito de la primera actividad, se tuvo en cuenta el vídeo-cuento titulado “El viejo árbol” (AMEI, 2012) durante la observación del vídeo fue muy interesante, fundamentalmente porque, si bien es cierto que los estudiantes ya habían tenido la oportunidad de divertirse observando cuentos a través de vídeos, especialmente por televisión, durante el trabajo de aula no se habían trabajado a nivel didáctico.

Lo más significativo de esta experiencia, fue que los estudiantes lograron reconocer que las preguntas a nivel literal, pretenden que se dé cuenta del papel protagónico de los personajes, de los hechos que se relatan tal cual ocurrieron, así como lo pertinente al espacio y el tiempo, todo lo cual ayuda a dar una idea general de lo ocurrido. Los estudiantes lograron reconocer que los aspectos que contempla este nivel, no han sido tan desconocidos para ellos y por eso, durante la

prueba de diagnóstico, fue precisamente en ese nivel donde se obtuvo los mejores resultados.

Aquí cobran vigencia las apreciaciones que en ese sentido hicieron los estudiantes, por ejemplo la siguiente: *“Uno ya sabe que los personajes son los actores que participan en el cuento y son a los que le pasan las cosas”*. Otro de los estudiantes afirmó que *“...uno a lo que más le pone cuidado siempre es a los hechos que dice el cuento porque ahí es donde uno entiende lo que pasa”*.

Estos primeros logros se fueron fortaleciendo durante el desarrollo de los siguientes talleres y específicamente en el taller No. 6 el cual tenía por objetivo ejercitar a los estudiantes en la identificación de los aspectos del nivel literal, recurriendo para ello al vídeo-cuento, tal como ocurrió en el resto de los talleres. Hay que tener presente que el nivel literal hace referencia a los aspectos explícitos en el texto y de los que los estudiantes deben dar cuenta con sus propias palabras (Bravo, 1982).

En tal sentido, si se analiza en detalle la formulación de las diferentes preguntas, no sólo se orientó a los estudiantes a preocuparse por el lugar y los personajes, sino también por la trascendencia de los hechos iniciales del cuento, como por ejemplo en el caso de la siguiente pregunta: *¿Cómo reaccionó el príncipe cuando ganó Robín Hood?* Este tipo de preguntas, llevan a los estudiantes a centrar la atención en cuestiones que más adelante le van a resultar determinantes para inferir y reflexionar críticamente. En relación con ello, un estudiante respondió lo siguiente: *“Lo que pasa es que el príncipe es muy colino y lo que quería era la venganza y así no es....”*

El nivel inferencial: representó para los estudiantes, un tema un tanto desconocido y por mucho que se trató de relacionar los conceptos de inferencia, conclusión, deducción, hubo que realizar varios ejemplos sobre los hechos del cuento relatado en el texto, para lograr interpretar finalmente el sentido que tiene la comprensión lectora en ese nivel. Se parte entonces, de asumir

los procesos inferenciales en términos de establecer vínculos no explícitamente indicados entre partes del texto y vinculando su contenido con elementos de conocimiento previo (Duarte y Molinari, 2007).



Figura 2. Los estudiantes atentos durante el trabajo con niveles de comprensión lectora
Fuente: elaboración propia.

Para destacar dentro de los logros en este nivel, que los estudiantes comprendieron que entre mayor claridad se tuviera sobre el nivel literal, así mismo mejorarían las posibilidades de hacer la mayor cantidad de inferencias y mejorar así la comprensión general del texto leído, toda vez que las inferencias están implícitas en el texto, sino que se construyen sobre la base de lo comprendido a nivel literal. Al respecto, uno de los estudiantes dice lo siguiente: “... *para poder decir lo que podría o también decir si es bueno o malo lo que pasa, hay que saber bien lo que pasó*”.

Tanto las habilidades desarrolladas para identificar los aspectos del nivel literal como del nivel inferencial, resultaron de gran utilidad para que los estudiantes lograran diferenciar la comprensión lectora en cada nivel y lograr explicar así también, las razones de por qué durante la prueba de diagnóstico, los resultados en el nivel inferencial fueron tan bajos en comparación con los obtenidos en el nivel literal. Sobre este aspecto, un estudiante se refiere diciendo que “... *si antes hubiéramos sabido todo eso que estamos viendo, le apuesto que nos había ido mejor en la evaluación del comienzo*”. Es decir, que las orientaciones que se les hizo a los estudiantes sobre

los niveles de comprensión lectora y la estrategia aplicada fue novedosa e interesante ya que adquirieron nuevos conocimientos.

Posteriormente, en el desarrollo de las actividades propias para intervenir las dificultades y particularmente en el taller No. 7, se observó que la atención se centró en el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones que van más allá de lo escuchado y visto en el vídeo-cuento, así como para formular nuevas situaciones y nuevas ideas a partir de lo leído. Al responder una de las preguntas durante el taller en mención, un estudiante dijo: *“A la gallina no le importó la vida del pobre marranito, lo que le importaba a esa descarada era solamente el dinero, era muy resabiada”*. Con esta respuesta el estudiante demuestra su capacidad de contextualizar la información obtenida del vídeo-cuento, demostrando así su conocimiento en el nivel crítico intertextual.

En el taller No. 8 se continúa trabajando en el nivel inferencial porque las docentes consideraron que junto con el nivel intertextual era donde más había que trabajar, toda vez que fue donde se identificaron mayores dificultades de comprensión lectora. Durante ese taller, una de las preguntas fue la siguiente: *¿Qué se puede decir finalmente respecto al negocio que hizo Juanito de la vaca por los fríjoles?* Al respecto se encontraron elaboraciones del nivel inferencial tales como las siguientes: *“Juanito hizo un negocio que a lo último le salió muy bueno porque ayudó a resolver más problemas de la familia que con la vaca no se podían resolver y eso le gustó a todo el mundo”*.

Poco a poco los estudiantes identificaron las preguntas y características del nivel crítico intertextual y fueron apropiando elementos de juicio que le permitieron hablar con mayor propiedad sobre los niveles de comprensión lectora. Atendiendo lo dicho por Cabrera, Donoso y Marín, (1994). En este sentido, lo aprendido sobre el nivel literal y el nivel inferencial, resultaron

de gran importancia a la hora de abordar las preguntas del nivel crítico intertextual, logrando entender la importancia de asociar el contenido del texto con sus experiencias y en general, con el conocimiento que cada quien tiene sobre el tema tratado, de tal manera que se facilitara trasladar las situaciones a diferentes contextos de la vida real.

Es de resaltar, el agrado que los estudiantes presentan hacia la naturaleza, así como el conocimiento sobre ésta, porque todos han vivido en el campo, conocen bastante de los árboles, de los animales y la relación que todo ello tiene con el agua, el suelo y con el medio ambiente en general. Gracias a ello, se pudo hacer planteamientos en torno al grado de responsabilidad que tiene el hombre frente a los problemas ecológicos actuales y sus consecuencias, así como también las alternativas para empezar a contribuir a resarcir el daño causado a la naturaleza. Cabe decir que en este nivel de comprensión, los estudiantes hacen uso de la pragmática mediante la lectura de diferentes contextos.



Figura 3. Participación activa de los estudiantes sobre experiencias con su entorno
Fuente: elaboración propia.

Dentro de las evidencias del aprendizaje de los estudiantes en este nivel, se destacan las respuestas dadas a los interrogantes del taller No. 10 y particularmente cuando se pregunta ¿Cuál

es la relación entre el nivel crítico intertextual y los niveles literal e inferencial? Entonces, uno de los estudiantes dice: *“Es que si uno no sabe bien qué le pasa a los personajes desde un comienzo, no puede decir después si está bien o mal lo que está pasando y tampoco puede entender el final del vídeo”*. Otro estudiante aportó el siguiente planteamiento: *“El nivel literal y el nivel inferencial es de lo que pasa en el cuento y en cambio, el nivel crítico intertextual ya es lo que uno piensa del cuento con otras cosas que han pasado o que pueden pasar en la vida real”*.

Todo lo hasta aquí descrito, representó un avance significativo a nivel de reconocimiento de las dificultades que cada estudiante presentó durante la prueba diagnóstica; la cual aportó valiosos conocimientos previos, a tener en cuenta al momento de implementar las actividades tendientes a mejorar en cada nivel; pero sobre todo, fue la base para que durante la fase meta-cognitiva los estudiantes supieran lo que tenían que mejorar y de qué manera lo van logrando, para que después lo puedan aplicar cuando lean un cuento y no tengan a un docente al lado.

A partir de cada pregunta formulada, se fue orientando a los estudiantes para que ubicaran la respuestas en el texto y a partir de allí, se fueron introduciendo las primeras ideas sobre qué es la introducción, el conflicto o nudo y el desenlace, teniendo en cuenta que en los talleres siguientes, se iba a profundizar en tales aspectos.

3.3.2 Fase II: Meta-Cognición.

En esta fase, se describe el proceso de aplicación de los 9 talleres, donde se tuvo en cuenta los tres momentos: el primero es el de motivación, el segundo corresponde al desarrollo y el tercero refiere a los hallazgos.

3.3.2.1 Momento 1: La motivación por la lectura comprensiva mediante el uso creativo de los conocimientos previos. El objetivo de este primer momento fue proporcionar a los estudiantes la posibilidad de explorar qué tanto conocimientos tenían acerca del tema de cada taller, generando expectativas sobre el mejoramiento de la comprensión lectora.

La metodología se basó inicialmente en el trabajo individual, recurriendo a la pregunta como un detonador de los conocimientos previos y a la creatividad como una herramienta mediante la cual los estudiantes pudieran recrear el tema objetivo de intervención de cada taller en estudio. Es a través de esa recreación del tema que se permitió construirle sentido a la socialización de los conocimientos previos y preparar el camino para el trabajo en grupo durante el momento en desarrollo propiamente del taller.



Figura 4. Los estudiantes trabajando a nivel individual
Fuente: elaboración propia.

Este tipo de actividad coincide con el planteamiento de Freinet (1983), en el sentido que en la escuela básica y fundamentalmente en torno al lenguaje, se debe estimular la expresión libre de los estudiantes permitiéndoles que puedan relacionar los nuevos materiales de estudio con las experiencias vividas y con su entorno inmediato; para nuestro caso ese nuevo material constituye el vídeo-cuento.

Un ejemplo de lo descrito anteriormente es la forma como se trabajó durante el primer taller titulado: Ambientación al vídeo-cuento y que tuvo como objetivo identificar las características

del vídeo-cuento como herramienta didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos y para lo cual se tuvo en cuenta el vídeo cuento titulado “El viejo árbol”.



Figura 5. Los estudiantes observando atentamente el vídeo-cuento
Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes se mostraron desde un comienzo a la expectativa de lo que se iba a relatar en el vídeo-cuento y su interés se mantuvo hasta el fin, toda vez que inicialmente se les había dado unas preguntas para que orientaran la observación y tan pronto terminó la proyección, lo primero que hicieron fue dialogar sobre las respuestas de las preguntas, trascendiendo a la discusión sobre sus diferentes puntos de vista.

Ese diálogo y posterior discusión surgió de una manera espontánea, como producto del estado emocional generado durante la observación del vídeo-cuento, abriéndose así un espacio para el mejoramiento de la competencia comunicativa, haciendo que las docentes intervinieran sólo para orientar la participación de cada estudiante, respetando el uso de la palabra e incentivando a quienes no participaban, para que hicieran sus respectivos aportes.

Ésta dinámica de trabajo se caracterizó por ser muy diferente a la clase tradicional, no sólo por el carácter espontáneo de la participación sino porque todos los estudiantes participaron de acuerdo a sus conocimientos previos y a la motivación generada por la discusión a través de la cual se percibió que iban apropiando nuevos elementos que ayudaron a la comprensión del contenido del vídeo-cuento.



Figura 6. Foro sobre los puntos de cada estudiante de acuerdo al vídeo observado
Fuente: elaboración propia.

Inicialmente se le preguntó a los estudiantes: ¿cómo imaginaban un árbol? Entonces con las respuestas de cada uno se fue haciendo un listado de características en el tablero.

Posteriormente, se les pidió que en un octavo de cartulina y mediante la técnica de soplado de tinta dibujaran el tronco de su propio árbol viejo que se imaginaron y luego lo pusieron a secar. Mientras se producía el secado de la pintura, se procedió a preparar las temperas y unos sellos de papa y zanahoria con figuras de hojas, flores y frutos. Luego, cada quien fue describiendo su árbol y tratando de predecir qué cosas serían las que podrían ocurrir al momento de la observación del vídeo que las docentes habían prometido y que sería motivo del desarrollo del tema



Figura 7. **Pintura de árboles por estudiante**
Fuente: elaboración propia.



Este ejercicio motivó bastante a los estudiantes, básicamente porque los árboles forman parte del entorno natural en que viven y el sólo hecho de representarlos a través de una pintura les produjo mucha emoción. Sin embargo, lo que más les despertó interés fue la técnica utilizada, pues se trató de algo diferente a pintar con lápices de colores, tal como lo hacen cotidianamente.

Durante esta actividad se notó que entre los estudiantes no solo se colaboraron para prestarse las pinturas, sino durante la selección de pinturas y la combinación de los colores. Nuevamente los conocimientos previos son aplicados y socializados a nivel grupal, generándose un construcción colectiva a partir de las actividades previas a la observación del vídeo-cuento.

En el segundo taller denominado personajes, tiempo y espacio en el cuento, se pretendió que los estudiantes identificaran los elementos que generalmente forman parte para la presentación introducción de un cuento, donde se empleó el vídeo-cuento titulado “la pequeña vendedora de cerillas” (https://www.youtube.com/watch?v=upbM61cYvM0&feature=channel_page.)



Figura 8. Portada del segundo vídeo-cuento
Fuente: elaboración propia.

Para empezar, las docentes solicitaron a sus estudiantes que llevaran al taller imágenes de niñas. Cada estudiante recortó su imagen en tiras iguales y luego la pegó en una hoja de papel bond, haciendo un collage. Por detrás del collage cada estudiante escribió todos los oficios que podría hacer una niña pobre en la calle, luego presentó a sus compañeros lo que hizo finalmente, prediciendo lo que sucedería durante el vídeo.



Figura 9 y 10. Los estudiantes trabajando en el collage.
Fuente: elaboración propia.

La participación emotiva de los estudiantes vuelve a percibirse durante esta actividad, pues es a partir de la necesidad de elaborar el collage que todos ellos se entusiasman preguntándose unos

a otros, dialogando y hasta haciéndose bromas, pero sin la necesidad de intervenir las docentes, ya que todo giraba en torno al tema propuesto, en este caso las características de una niña en común. Realizada la actividad los estudiantes demostraron sentimientos encontrados, sobre el trato inhumano hacia una persona que no posee los recursos necesarios para conseguir todo lo que desea, situación que la convierte en un ser discriminado por la sociedad simplemente por ser pobre. *“pobrecita la niña profe, se murió de frío nadie la quiso ayudar”. siiiit toda la gente la despreció por ser pobre”*.

Otro de los reconocimientos de la estrategia del vídeo-cuento es que cada actividad, desde un comienzo se suscitó una especie de reencuentro entre los mismos estudiantes, de una manera tan afectuosa que bien podría decirse que se les asumió en términos de seres de amor y en el amor, tal como lo plantea Maturana (1999), esto es, la comunicación al interior de los grupos de trabajo se fundamentó en el “placer del encuentro con el otro”, o sea, cada quien entendió a partir de las necesidades de las relaciones del trabajo en clase, que había que comprender y aceptar la presencia biológica y social del otro, para construir cada vez un mundo mejor y una educación más consecuente con nuestro ser individual y social que no son antagónicos.

Un último ejemplo de cómo se trabajó este primer momento de la fase de meta cognición es el caso del tercer taller, titulado “el lobo y los siete cabritos”. (Grimm y, Grimm, 2011). El objetivo del taller fue el de diferenciar los hechos del cuento como elementos (tiempo, ambiente, personajes, hechos y época) en los que se centra la comprensión lectora.

Esta vez se inició preguntando a los estudiantes: ¿De qué cuento, fábulas o relatos relacionados con el lobo tiene conocimiento? Pronto afloró el cuento de caperucita roja, los tres cerditos y el pastorcito mentiroso, para lo cual, se dio oportunidad para que los estudiantes recordaran algunos pasajes de esos cuentos. Entonces se aprovechó para que cada quien

dibujara en el centro de una hoja un lobo y a manera de una red conceptual, escribieran todas las palabras a fines a sus características.



Figura 11.Portada del vídeo-cuento El Lobo y los siete cabritos.
Fuente: elaboración propia.

Esta actividad de dibujar y colorear el lobo complementando con los calificativos posibles, permitió que los estudiantes expresaran sus conocimientos previos de una manera diferente a como generalmente se hace cuando se parte de una pregunta, asumiendo el dibujo no tanto de la perspectiva del arte, sino como medio de expresión y comunicación con sus compañeros, toda vez que cada producción fue socializada, en tanto que se les pidió que hicieran una descripción escrita, lo cual contribuyó a establecer una relación de complemento entre comprensión y producción escrita.

Posteriormente cada estudiante expuso su dibujo con las correspondientes características atribuidas al lobo y la docente las escribía en el tablero.

Con la ilustración respectiva, se pidió luego que cada quien se arriesgara a escribir que sería lo que podría ocurrir durante el relato del vídeo que se disponían a observar, no sin antes decirles que esta vez se trataba del cuento de un lobo frente a siete cabritos.



Figura 12. Los estudiantes dibujando el vídeo-cuento el lobo y los siete cabritos

Fuente: elaboración propia

En este tipo de actividades vale la pena destacar dos aspectos: de un lado el ambiente de libertad que se contribuye a crear a partir del vídeo-cuento, lo cual implicó que las docentes dejaran de ser protagonistas, es decir, como las que piensan por los estudiantes al decirles qué es lo que quiere decir lo que no comprenden o cuál es el mensaje que se quiere transmitir.

El otro aspecto, es la importancia que tiene la predicción durante el proceso de la comprensión lectora, pues se trata de una estrategia que se sitúa en el nivel inferencial, para lo cual se hizo necesario que los estudiantes logaran inferir a partir de la información preliminar que tenían sobre el vídeo-cuento, pero que también que utilizaran y aplicaran conocimientos previos que tuvieran relación con el mensaje. En este sentido, se pudo entender que la predicción no está contenida en el texto, sino que es una construcción que hace el lector y que resulta eficaz para

anticiparse a los acontecimientos, evocando rápidamente experiencias y conocimientos previos y relacionarlos con el tema objeto de estudio (Cairney, 1992).

3.3.2.2 Momento 2: Recreando y construyendo significados al vídeo-cuento.

Las actividades de este segundo momento se orientaron con el objetivo de mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. Para fortalecer estos niveles se aplicaron nueve (9) talleres con preguntas relacionadas con cada nivel, utilizando el vídeo-cuento como estrategia pedagógica toda vez que durante la primera fase se habían identificado las falencias de los estudiantes en estos aspectos.

En tal sentido, la competencia a desarrollar fue la de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica de los estudiantes, pero esta vez se enfatizó en la recreación de cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

Desde dicha perspectiva, se tuvo en cuenta lo dicho por Corbalán, J. y Limiñana, R. M. (s.f.) citado en Rodríguez, J. (s.f.).

La creatividad representa para la humanidad, la dimensión psicológica en que se ha fundado su vertiginosa evolución como especie que, más allá de su conformación biológica, ha generado una transformación cultural que la hace reinventarse de continuo en cuanto a sus formas de vida, su conocimiento del cosmos y su conocimiento de sí misma”.

En consecuencia con lo anterior, se parte de la observación del vídeo-cuento como una estrategia mediante la cual se aportan ideas para que los estudiantes utilicen sus conocimientos, habilidades y destrezas y logren recrear su contenido, no solo sus personajes, sino el contexto y los hechos narrados, dándole a la clase una dinámica diferente a la tradicional, en la que los

estudiantes se limitan a receptar la información sin procesarla y sin utilizarla para crear nuevas situaciones, nuevas formas de concebir el mundo y la realidad que les rodea.

La predicción se asumió como insumo para potenciar el pensamiento complejo y la creatividad, para lo cual se tuvo presente lo que al respecto plantea Morín (2005) citado en Goicovic, M. (s.f.)

Es así como este estudio analiza el proceso creador como un fenómeno complejo, cuyos componentes inseparables se organizan en una red dinámica interdependiente, interrelacionada e inter-retroactiva, entre el todo y las partes, y las partes y el todo del proceso (p.9)

Es decir, se parte de los conocimientos previos para analizar cada situación del contenido del cuento, pero ese ejercicio a su vez, permite replantear o fortalecer en forma progresiva dichos conocimientos.

La forma como se caracterizó este momento durante los talleres se puede relatar brevemente de la siguiente manera:

En el cuarto taller denominado “La estructura del cuento”, se inició con la observación del vídeo-cuento “Pedro y el lobo”, (Pekegifs, 2012) y se propuso identificar la introducción, el conflicto y el desenlace como partes de la estructura del texto narrativo cuento.

Para la observación del vídeo-cuento, anticipadamente se les pidió a los estudiantes que estuvieran atentos para que orientaran la observación, teniendo en cuenta las preguntas que ellos mismos formularon al momento de conocer el tema del vídeo-cuento, a través de la dinámica El preguntón.



Figura 13. Cada estudiante quiere convertirse en el preguntón de la dinámica
Fuente: elaboración propia.

Cada vez que se les decía el nombre de uno de los estudiantes, este iba pasando al frente de todos y fue formulando una pregunta a los demás integrantes, diciendo siempre “*El preguntón quiere saber cuál es el oficio de Pedro*”. Después le tocó el turno a otro y dijo: “*El preguntón quiere saber qué le pasó a Pedro mientras cuidaba las ovejas*”. Así fueron pasando otros tantos hasta lograr que afloraran las preguntas que se requerían para dar cuenta de la introducción como parte de la estructura del cuento. Posteriormente, se le pidió a los niños que observaran las imágenes antes expuestas en pro de responder a cada una de las preguntas, los cuales dieron respuesta a las preguntas del preguntón.



Figura 14. Imagen del preguntón
Fuente: elaboración propia

Esta dinámica adquirió importancia en la medida en que permitió motivar a los niños a ayudar a formular preguntas sobre lo que cada quien imaginaba, logrando suscitar el protagonismo de los demás compañeros a través de posibles respuestas.

Terminada la observación, los estudiantes se organizaron en grupos, de cuatro miembros y socializaron sus respuestas frente a las inquietudes que tuvo cada estudiante que hizo el papel de preguntón, discutieron y unificaron criterios en torno a lo que realmente había ocurrido, para lo cual se les permitió que observaran nuevamente el vídeo y despejaran dudas al respecto.

Posteriormente los estudiantes se reagruparon y respondieron a las nuevas preguntas del preguntón: ¿Cuáles hechos corresponden a la presentación o introducción del cuento? ¿Cuál es el hecho que determina el episodio o conflicto? ¿Cuál es el hecho que determina el desenlace o final?

Con las respuestas de los estudiantes se llevó a cabo la dinámica concordar y discordar lo que consistió en que cada grupo iba exponiendo las respuestas y las unificaban, mientras las profesoras mediante un cuadro de doble entrada registraron en lo que los grupos concordaban y en lo que discordaban respecto de lo percibido durante el vídeo-cuento. Después de discutir sobre el asunto, se juntan las respuestas para toda la clase.

Finalmente, cada estudiante debió escribir una nueva versión del vídeo-cuento, cambiando los personajes y adecuando los hechos a la inseguridad de su entorno local.

Durante el quinto taller titulado “Los niveles de comprensión lectora”, se tuvo como propósito diferenciar el nivel literal, inferencial y crítico intertextual dentro del proceso de comprensión lectora de un vídeo-cuento.

El desarrollo de las actividades inició con la observación del vídeo-cuento “Los secretos del mundo espiral”, pero con anterioridad se le pidió a los estudiantes que consultaran acerca de qué

es una forma espiral. La observación es interrumpida y se le pide a los estudiantes que escriban en su cuaderno qué es lo que quieren saber acerca del título del vídeo-cuento. Para lo cual fueron surgiendo preguntas como por ejemplo ¿Qué es una forma espiral? E1. *“profe es como un remolino”*; E10. *“Nooooooo eso no es, es como el alambre que tiene los cuadernos para tener las hojas”*; E15. *“Yo digo que es respirar”* ¿Para qué servían las semillas mágicas?, ¿Qué era lo que quería Axel? E18. *“una bicicleta”*; E24. *“je je je je je je, eso no era, era una carpeta”*; E20. *No, no, no, no, él quería un libro”* ¿Qué querían las semillas mágicas? E11. *“Ellas querían que el niño escribiera el libro”*; E28. *“si por eso le dieron el cuaderno, el lápiz y la mochila”*.

Entonces, los estudiantes comenzaron a especular dando forma a posibles situaciones del vídeo-cuento. Luego se les presenta el vídeo hasta lograr que ellos verifiquen las respuestas.

A los estudiantes les fascinó este tipo de trabajo, porque se les permitió no solo anticiparse a los hechos, verificar sus anticipaciones a los hechos, sino demostrar la importancia de recrear el contenido de un vídeo-cuento y asumir la clase como un escenario en el que se puede pensar libre y divertidamente.

Posteriormente se invitó a los estudiantes que se reunieran en grupos de cuatro integrantes, y plantearan unas preguntas sobre el vídeo-cuento que se les presentó. A continuación, se les pidió que clasificaran cada una de las respuestas según correspondieran al nivel literal, inferencial o crítico intertextual. Para ello, se les pidió que tuvieran en cuenta el trabajo que se hizo durante la fase de identificación de dificultades.

Con la participación de todos, se invitó que cada grupo pasara al frente y relatara lo que los movilizó a realizar estas preguntas. A continuación cada estudiante escribió con sus propias palabras en qué consistió cada uno de los niveles trabajados.

Para finalizar esta parte, cada estudiante hizo una secuencia de viñetas sobre las situaciones que más le llamaron la atención durante el vídeo-cuento, pero tratando de modificar los hechos; finalmente le dieron un título que se ajustara a las modificaciones.

Otra de las evidencias de la forma como se trabajó el segundo momento fue lo que sucedió en desarrollo del sexto taller titulado: La comprensión lectora en el nivel literal, el cual tuvo como objetivo ejercitar a los estudiantes en la identificación de los aspectos del nivel literal en un vídeo-cuento. Como ocurrió durante los demás talleres, se inició con la observación del vídeo-cuento, esta vez titulado “Robín Hood”, (<https://www.youtube.com/watch?v=ESyXWQVwUw>), para lo cual debieron responder las siguientes preguntas: ¿Dónde ocurrieron los hechos? ¿Quién gobernaba al país? ¿Quién era el sheriff? ¿Qué le pedía el príncipe al sheriff? ¿En que se convirtieron algunos de los ciudadanos como Robín Hood? ¿Qué le paso al príncipe cuando llevaba el oro? ¿Quién era la doncella Marian? ¿Qué sucedió en el torneo de tiro con arco? ¿Cómo reaccionó el príncipe cuando ganó Robín Hood? ¿Quién salvó a Robín Hood? ¿Qué sucedió a la doncella Marian? ¿Qué pasó con el oro del príncipe? ¿Cómo terminó la historia de Robín Hood? ¿Qué sucedió al príncipe y al sheriff?

Los estudiantes se organizaron en grupos de cinco integrantes y socializaron sus respuestas, aclarando las interpretaciones dadas y unificando criterios para luego elegir a uno de ellos como relator, el cual tuvo que responder siempre con señas a cada pregunta que iban haciendo las docentes, mientras los integrantes de los otros grupos trataban de interpretar lo que el otro señalaba.

A continuación, cada estudiante se ocupó de recrear el contenido del vídeo-cuento, modificando los hechos y adecuándolos a situaciones de la vida de su entorno local. Las nuevas

versiones de los cuentos se expusieron en el periódico mural y se hizo un concurso para seleccionar los tres mejores.

Esta forma de trabajar permitió que los estudiantes fueran aprendiendo progresivamente sobre la estructura de los textos narrativos cuentos y sobre los diferentes niveles de la comprensión lectora, haciéndolo en la práctica, es decir, construyendo los conceptos afines, a la vez que iban desarrollando sus habilidades para comprender los vídeo-cuentos observados.

Durante este proceso, la evaluación se constituyó como todo un proceso permanente en la aplicación de cada taller, de tal manera que los estudiantes llegaron a ser conscientes de cómo lo aprendido antes se iba convirtiendo en una herramienta conceptual que facilitó el aprendizaje durante el siguiente taller. Esto hizo que los estudiantes fueran protagonistas durante todo el proceso de la intervención, pero lo más importante, que fueron conscientes de cada procedimiento, lo cual se constituyó en un gran aporte a sus procesos meta-cognitivos.

En términos generales se puede hablar de unos aportes del vídeo-cuento en la dinamización de las actividades de comprensión lectora de textos narrativos. El desarrollo de cada taller a partir de la observación de un vídeo-cuento diferente, generó muchas expectativas porque se trataba de una actividad que muy pocas veces se llevaba a cabo en la escuela. Aunque los estudiantes, habían tenido la oportunidad de ver este tipo de materiales, en otros contextos diferentes a la escuela, nunca se había articulado, como estrategia metodológica y didáctica para desarrollar aprendizajes. Quiere decir que dicha estrategia sirvió para hacer un quiebre en las prácticas tradicionales de la enseñanza de la comprensión lectora, dejando a un lado el activismo y propiciando un protagonismo a nivel de aprendizaje significativo, abonándole el cambio hacia la creación de ambientes más agradables de aprendizaje y espantando la rutina que venía caracterizando dicho aprendizaje.

El aporte en sí es a la diferenciación del texto narrativo frente a otras tipologías textuales: los estudiantes lograron establecer la diferencia entre lo que es una narración o relato y los demás tipos de textos. Al respecto uno de los estudiantes dijo “Yo entiendo que un texto narrativo como los que hemos visto en los vídeos-cuentos hablan en forma ordenada de cosas ficticias que tienen relación con la vida de uno”. Tal como se mencionó anteriormente, el conocimiento sobre la diferenciación entre presentación, episodio y desenlace fue uno de los aspectos en que más se logró mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

3.3.2.3 Momento 3: Los hallazgos sobre la relación entre vídeo-cuento y la didáctica para la enseñanza de comprensión lectora de textos narrativos cuento. Los hallazgos que se generaron, a partir de la implementación del proyecto de intervención pedagógica y la manera como se trabajó el proceso meta-cognitivo de la comprensión lectora de textos narrativos vídeo-cuentos se soportan en que un proceso cognitivo conlleva aprender a aprender (Sánchez, 2003). En este sentido, se asume que el ser humano cuenta con unas estructuras mentales que le permiten no sólo acceder a un conocimiento o desarrollar determinadas habilidades y destrezas, sino que es capaz de reconocer la forma como llega a ello. Por tal razón, la meta-cognición como proceso aporta al aprendizaje autónomo, toda vez que cada estudiante puede ir perfeccionando por su propia cuenta los aprendizajes, específicamente de la comprensión lectora. De ahí que desde el reconocimiento de necesidades, se procuró hacer consciente al estudiante del objetivo de cada actividad, en pro de la consecución de sus propios aprendizajes.

En cuanto a la caracterización de la propuesta de intervención, comprendió una secuencia de talleres, soportados en la estrategia del vídeo cuento, propendiendo por el desarrollo y el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero del

ciclo de la básica primaria, enriqueciendo su lenguaje y superando el temor que les produce hablar en público. A través de la lectura, se le dio importancia a un trabajo protagónico por medio del cual el estudiante construyó el significado del texto desde su intención, así como de los conocimientos previos que traslada hacia el vídeo-cuento, incluso desde mucho antes de empezar a observarlo. Los estudiantes se acercan a los vídeo-cuentos con propósitos distintos: ya sea de entretenimiento, información sobre el tema específico, encontrar cierto placer estético u otro, en todo caso, se trata de propósitos asociados al tipo de lectura que se realiza, en este caso textos narrativos.

En términos de Camba (2010) “El proceso de comprensión de cualquier lector consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente” (p. 2). Ahora, dentro de este proceso se pueden evidenciar etapas, tales como: la lectura de aproximación también conocida como pre-lectura referida a interpretar las claves del para-texto; la coherencia con la que se pretende dar unidad al texto; la cohesión que es la forma como se conectan entre sí todas aquellas palabras que forman parte de un texto y que incluyen todos los procedimientos que resultan útiles para marcar las relaciones entre los diferentes elementos superficiales del mismo.

La justificación de la propuesta se desarrolló a partir de la consideración de que la comunicación es un proceso activo, centrado en las destrezas de orden expresivo e interpretativo y por lo tanto, la comprensión lectora hay que entenderla como tal, al igual que la expresión oral, así como la lectura y la producción textual. Según el Ministerio Nacional del Perú (2013), Es importante reconocer que el desarrollo de la teoría lingüística durante las últimas décadas, de acuerdo a los estudios en torno a la capacidad generativa y creativa del lenguaje, los aspectos contextuales y del orden situacional de los interlocutores, al igual que sobre las características

específicas del código oral en relación con el escrito, ofrece toda una estructura conceptual valiosa para analizar lo pertinente a la competencia comunicativa. En ese orden de ideas, si se asume la complejidad que implica esta habilidad, se podrá entender de la mejor manera, las dificultades de los estudiantes en relación al diseño de actuaciones didácticas más efectivas y más fundamentadas. (p. 11)

La implementación del vídeo-cuento como estrategia permitió, a los estudiantes ser conscientes de sus limitaciones, reconocer nuevas formas de aprender y valorar los progresos a nivel del aprendizaje de una comprensión lectora crítica, más dinámica, consciente en los estudiantes, de tal manera que lleguen a ser sujetos con disponibilidad para producir un mejoramiento de su vocabulario. De igual manera, permitió conservar y transmitir tanto la cultura como los aprendizajes. No existe alguna duda, que el propósito de esta propuesta orientado al fortalecimiento y el desarrollo tanto de habilidades, como de destrezas y conocimientos en los diferentes niveles de la comprensión lectora, logró desarrollarse de manera positiva.

En torno al proceso meta-cognitivo, tuvo que ver con el establecimiento de la forma como se venía aprendiendo antes la comprensión lectora y los cambios producidos a nivel de la efectividad de los nuevos procedimientos. Aquí se partió de entender la meta-cognición lectora como el conocimiento sobre las habilidades cognitivas y los mecanismos que se precisan para llevar a cabo la comprensión de un texto (Larrañaga y Yubero, 2015).

Sobre la base de la reflexión que produjo el reconocimiento de las dificultades de comprensión lectora por parte de los estudiantes durante la fase anterior, se procuró siempre que los estudiantes reflexionaran sobre lo que sabían sobre cada uno de los temas a tratar y lo que iban aprendiendo, lo que les permitía ser conscientes de la manera cómo iban aprendiendo durante el desarrollo de

los talleres. Esto es, detectando sus avances pero también sus dificultades y la forma como iba superando estas últimas.

Gracias a la experiencia del diagnóstico, los estudiantes pudieron ser conscientes de la necesidad de la intervención dirigida a mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora en cada uno de los tres niveles vistos. Sin embargo, la pregunta sola no fue lo que permitió que los estudiantes fueran progresivamente aprendiendo a reconocer las diferencias entre un nivel y otro, especialmente en lo referente al grado de complejidad, lo que desempeñó un papel determinante en ese aprendizaje fue la discusión que se provocó entre los mismos estudiantes; toda vez que había que explicar por qué si o por qué no, determinada información se podía clasificar en un nivel determinado. El hecho que se hubiera utilizado el test tipo ICFES, sirvió como un referente formal, como lo plantea Dubois (1983), para que los estudiantes se ejercitaran en una modalidad de evaluación sobre la que se basa las pruebas y las que tiene que responder no solo en grado tercero sino en quinto y noveno.

En este sentido, en el primer taller, luego de haber realizado la ambientación sobre las características del vídeo-cuento, y después de advertirles que durante todo el proceso del proyecto de intervención pedagógica se iba a trabajar con base en ello, se implementó un cuestionario para que los estudiantes fueran siendo conscientes que se les iba a evaluar de manera objetiva en cada taller. En torno a la introducción del vídeo-cuento en las actividades del aula, uno de los estudiantes (E28) dijo “... *Observar y escuchar es más bueno que leer porque uno se pone más piloso y le queda más fácil recordar lo que pasó en la historia que ahí se cuenta*”. Es decir, la comunicación a través de imágenes con o sin sonido o letras también permite desarrollar en los estudiantes desde muy temprana edad escolar su capacidad de comprensión oral, visual y auditiva. De la misma manera como se obtiene beneficio con el vídeo cuento también se

presentan una desventaja en la parte gramatical debido que el estudiante tiende a darle mayor relevancia a las partes visuales y auditivas prescindiendo del contacto físico con los libros.

La anterior afirmación permitió a las docentes tener claro desde un comienzo que, mientras se ganara el interés de los estudiantes iba a ser más posible que se lograra recibir la mayor cantidad de información necesaria para poder trabajar, posteriormente en cada uno de los tres niveles de comprensión lectora y en cada una de las partes de la estructura del texto narrativo cuento. En consecuencia, hay que resaltar que la atención durante el desarrollo de las actividades de cada taller, no se hizo esperar por parte de los estudiantes y, gracias a ello, se puede decir que se fueron generando las condiciones para que los estudiantes fueran construyendo significados a partir de la información aportada por cada vídeo-cuento.



Figura 15. Un grupo de estudiantes durante el trabajo en equipo
Fuente: elaboración propia.

Igual ocurrió cuando se trabajó sobre el conflicto, siendo este parte de la estructura del cuento donde suceden hechos importantes para la comprensión, lo cual se evidencia con el siguiente testimonio: “*El conflicto es la situación que llama la atención sobre lo que puede pasar más adelante y uno queda inquieto*”. Otro de los estudiantes dijo lo siguiente: “*... el conflicto es donde le dan más ganas de leer para saber en qué termina el cuento*”. Sobre el mismo asunto,

otro estudiante afirmó que “...cuando uno llega al conflicto o nudo, se pone a pensar qué será lo que va a pasar y por eso uno queda ahí como confundido”.

En la medida que cada taller se fue desarrollando de una manera secuencial, a los estudiantes se les fue facilitando una mayor participación durante el proceso de intervención, pues desde la primera fase se le fueron dando herramientas conceptuales que en el caso del reconocimiento de los niveles de comprensión lectora y de la estructura del texto narrativo cuento, resultaron determinantes para facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas cada vez más complejas.

En ese orden de ideas, se puede decir que el taller operó como un espacio para la construcción de conocimiento, pues los estudiantes siempre fueron conscientes de sus dificultades y con base en ello asumieron con responsabilidad el desarrollo de las diferentes actividades de cada taller, hasta demostrar que poco a poco iban superando tales dificultades (Maya, 2016).

Por ejemplo durante la aplicación del taller No. 4 se trabajó en torno a la diferenciación de los hechos del cuento como elementos en los que se centra la comprensión lectora, los estudiantes no solo se estuvieron ejercitando en el reconocimiento de las partes del texto narrativo cuento, sino que paralelamente fueron desarrollando su capacidad para fortalecer el aprendizaje en sus diferentes niveles. Un ejemplo de ello es cuando al preguntar por la situación que determina el nudo del cuento, uno de los estudiantes responde lo siguiente: “*Es cuando la mamá deja solos a los cabritos, sabiendo que el lobo intenta engañarlos de varias maneras para devorarlos*”.

Como se puede evidenciar, en la anterior afirmación, se advierte toda una elaboración mental del estudiante que corresponde al nivel inferencial de la comprensión lectora.

El conjunto de logros que se fueron alcanzando en forma progresiva, a partir de trabajar un nivel de comprensión lectora después del otro y recurriendo siempre a la práctica, es decir, tratando de comprender un texto diferente en cada taller, fue allanando el camino para que al final

de cada taller los estudiantes pudieran dar cuenta del concepto trabajado. Un ejemplo de ello es la siguiente definición dada por un estudiante sobre los niveles de comprensión lectora.

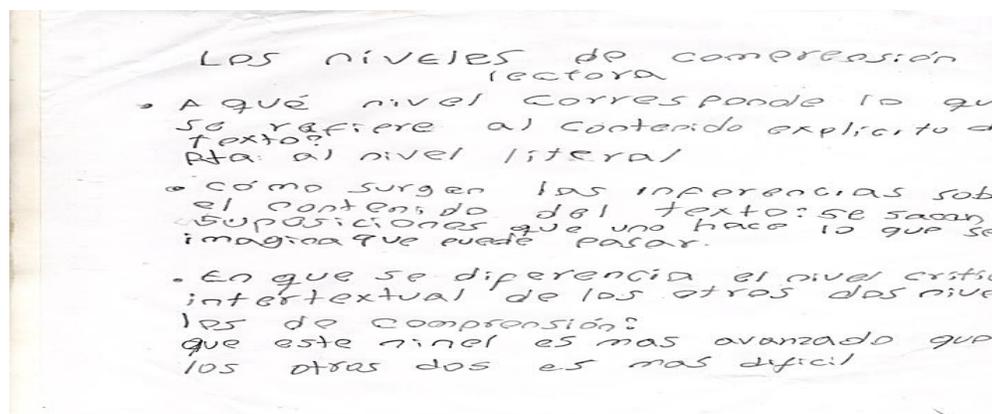


Figura 16. Estudiante conceptualizando sobre los niveles de comprensión lectora
Fuente: elaboración propia.

En este asunto de la conceptualización, es importante precisar que no nos preocupamos tanto por introducir de entrada una definición o adelantarnos a explicar lo que los estudiantes, a partir de sus conocimientos podían hacerlo. Entonces, se consideró que los conceptos, de comprensión lectora, de cada uno de los niveles, del texto narrativo cuento, desde la estructura, introducción, conflicto, desenlace, fueran surgiendo de manera espontánea y sistemática, esto es, de acuerdo a las experiencias que cada quien iba teniendo en materia de aprendizaje sobre esos aspectos.

Un ejemplo de lo anterior es el caso de lo ocurrido durante el desarrollo del taller No. 4 a propósito de la identificación de la introducción, el conflicto y el desenlace como partes de la estructura del texto narrativo cuento. En ese momento, al preguntar a los estudiantes qué entienden sobre la estructura de un texto, uno de ellos responde que, “*un cuento empieza hablando del lugar y cosas normales de los animales o personas, luego se va pasando a un problema verraco y se termina cuando ya ha pasado el problema que le sucedió a los personajes*”.

Se fortaleció además la metodología de trabajo colaborativo, soportada en la interacción y en la construcción colectiva de conocimiento; asumiendo que la colaboración en el aula de clase reta tanto a docentes como a estudiantes para que trabajen juntos en una suma de esfuerzos, de talentos y competencias. Aprendiendo del compartir de saberes con los otros miembros del grupo, como lo indican Pico y Rodríguez, (2011).

Durante el desarrollo de los talleres, los estudiantes generalmente partieron de las respuestas individuales que daban a las preguntas formuladas por las docentes, para luego socializarlas con sus compañeros. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta a nivel meta-cognitivo, por cuanto se constituyó en espacios para discutir y descubrir las falencias personales. Entonces, fueron surgiendo las aclaraciones y precisiones de uno y otro compañero, de tal modo que se despejaron dudas y se apropiaron de los conocimientos en forma colectiva.



Figura 17.Un grupo de estudiantes durante el trabajo colaborativo
Fuente: elaboración propia

Lo importante a resaltar aquí no es que los estudiantes hayan trabajado en grupo y socializado sus apreciaciones sobre el tema de cada vídeo-cuento y en consecuencia logran mejorar su aprendizaje inicial, lo más trascendental es que hayan sido conscientes de ello y que logran reconocer esos pasos, para que los tengan en cuenta cuando vayan a leer un cuento y no estén ya frente a su docente (Blake, 1993). Sobre el asunto, un estudiante durante la evaluación del taller

No. 5, afirma lo siguiente: *“Estoy contento porque ya sé diferenciar entre el nivel literal, inferencial y crítico, es muy diferente en cada uno y por eso era que antes yo no podía entender bien los cuentos y por eso también me regañaba la profe y me jodían mis compañeros todas las veces”*.

Algo muy importante para destacar es que los estudiantes mejoraron poco a poco su léxico, no sólo aprendiendo de sus compañeros, sino directamente de la lectura de cada texto. En esto se destaca el reconocimiento en el sentido que el léxico mental que se almacena en las neuronas va ampliándose y fortaleciéndose por la lectura y por la información que llega a través de los sentidos, por lo que se infiere que entre más variados, frecuentes y con mayor grado de dificultad sean los contenidos, las funciones neuronales se activarán constantemente y ese léxico se acrecentará y tendrá más y diversos recursos para los procesos involucrados en el descifrado y el significado (Dehane, 2014).

Uno de los aportes didácticos a la enseñanza de la comprensión lectora, es la importancia dada a los conocimientos previos de los estudiantes al momento de éste encontrarse con una información nueva, en este caso, con un cuento nuevo en cada taller. Entonces, la formulación de las preguntas sobre lo que podían saber ellos acerca del tema, hizo que las docentes pudieran percibir qué tanto conocimiento tenían sus estudiantes sobre el asunto y de esa manera ir avanzando sobre el desarrollo del taller.

El otro aporte fue la creación de las condiciones necesarias para que los estudiantes pudieran construir significados al texto leído. Ello se explica en la manera como los estudiantes pudieron establecer asociaciones entre el contenido del cuento, el entorno y las personas con quienes ha tenido la oportunidad de conocer la forma en que se comportan respecto a la convivencia y en general con los valores.

3.3.3 Fase III: De Evaluación.

La evaluación fue transversal a todo el proceso, como se evidenció en el apartado anterior, donde se socializó el desarrollo cualitativo de los aprendizajes que tuvieron los estudiantes. Sin embargo se presenta esta fase, a modo de exponer los resultados que se obtuvieron con la intervención pedagógica, en función de la misma prueba diagnóstica que se aplicó en el reconocimiento de dificultades. De este modo, al final se aplicó una prueba con los mismos 48 estudiantes del grado tercero de las 10 sedes, en las mismas condiciones de estructuración de los cuestionarios y organización de los estudiantes para dicha prueba, pero con otro texto. “El niño y los clavos” (Turú, 2015) y teniendo en cuenta que fuera también narrativo.

Siguiendo la dinámica de la presentación de los resultados del diagnóstico, se presentan a manera de ejemplo, el desempeño de los estudiantes en las sedes donde se llevó a cabo la intervención pedagógica.

Tabla 7.

Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede Curvinata

NIVEL	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
LITERAL	6	100%	0	0%	6	100%
INFERENCIAL	5	83.3%	1	16.6%	6	100%
CRÍTICO	4	66.6%	2	33.3%	6	100%
INTERTEXTUAL						
TOTAL	15	44.4%	3	55.5%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla muestra que todos los estudiantes tuvieron un desempeño acertado en las respuestas correspondientes a la comprensión lectora en el nivel literal. Al comparar con los resultados de la prueba de diagnóstico, se presenta una mejoría del 33.3%.

En comprensión lectora a nivel inferencial, se observa que los aciertos fueron un 16.6% menos que en el nivel literal de la prueba final, pero en comparación con los resultados de la prueba de diagnóstico se ha mejorado un 55.5%.

En el nivel crítico intertextual, los resultados dejan ver que el desempeño comparado con el nivel literal es 33.3% menor y en relación con el nivel inferencial de la misma prueba es el 16.6% también menor. Al comparar estos resultados con los obtenidos durante la prueba de diagnóstico se mejoró un 55.5%.

Los datos mostrados permiten decir que los niveles donde se obtuvieron los mayores avances a nivel desempeño en la comprensión lectora fue en el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual con el 55.5% cada uno.

Tabla 8.

Consolidado de resultados en los tres niveles de comprensión lectora en la sede La Yumal

Trocha 6

NIVEL	ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
LITERAL	6	100%	0	0%	6	100%
INFERENCIAL	6	100%	0	0%	6	100%
CRÍTICO	4	66.6%	5	33.3%	6	100%
INTERTEXTUAL						
TOTAL	16	88.8%	2	11.1%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

Los datos de esta tabla permiten observar que en los niveles literal e inferencial, todos los estudiantes lograron un desempeño acertado, mientras que en el nivel crítico intertextual fue del 66.6%.

Ahora, el comportamiento del desempeño de los estudiantes durante la prueba final tuvo la misma tendencia presentada durante esa misma prueba en la sede “La Curvinata”. La diferencia

es que en esta sede se mejoró más en el nivel inferencial, pero en el nivel literal y el crítico intertextual los porcentajes de los resultados son los mismos.

A continuación se hace la presentación de los resultados nivel por nivel en todas las 10 sedes y luego del condensado, para luego realizar el contraste entre las dos pruebas.

Tabla 9.

Resultados del nivel literal

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
35	78.9%	13	21%	48	100%

Fuente. Elaboración propia.

Por lo que se observa en la tabla, el desempeño de los estudiantes en el nivel literal es bueno, pues se encuentra muy próximo al 80%, lo cual quiere decir que al dar cuenta de los aspectos que están contenidos explícitamente en el texto, la mayoría de los estudiantes no presentaron dificultades tan notorias. Las falencias que se presentaron, tuvieron que ver con el reconocimiento de la oración principal donde se encuentra la idea esencial, al igual que en la identificación de la serie de palabras que mejor resume el texto. Se observó que a la hora de marcar las respuestas, los estudiantes se inquietan, tratan de preguntar a sus compañeros y piden explicación al practicante y a la profesora, mostrando de alguna manera, su interés por la evaluación.

Tabla 10.

Resultados del nivel inferencial

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
33	73.6%	15	26.3%	48	100%

Fuente: elaboración propia.

En el nivel inferencial, es evidente que el porcentaje de los aciertos es por lo menos un 6% inferior al obtenido durante el nivel literal. Este es un resultado que se puede considerar dentro de lo normal, debido a que si los estudiantes tuvieron algunas dificultades para dar cuenta de aspectos que están explícitos dentro del contenido del texto, pues es apenas lógico que dar cuenta de lo que allí no está explícito, se constituya en un grado de complejidad superior al del nivel literal y por lo tanto, ello se refleje en un porcentaje menor. Las mayores dificultades que se siguen presentando están en la identificación del objetivo del autor del texto, identificar el argumento y el contraargumento, ubicar el sentido que tienen ciertas expresiones textuales, al igual que realizar estimaciones acerca de la actitud de los personajes, en el caso del texto narrativo.

Tabla 11.

Resultados del nivel crítico-intertextual

ACIERTOS		DESACIERTOS		TOTAL	
No.	%	No.	%	No.	%
29	63.1%	19	36.8%	48	100%

Fuente: elaboración propia

Al comparar el desempeño de los estudiantes en este nivel con los niveles literal e inferencial, se observa que aquí se presenta el porcentaje más bajo en aciertos (63.1%), lo cual demuestra la dificultad de los estudiantes para reconocer la tesis sobre la que se desarrolla el contenido del texto, así como para proponer una nueva tesis para refutar o ponerse del lado del autor del texto, sobre todo en lo que tiene que ver con los textos informativos. En los textos argumentativos sigue costando trabajo lo relacionado con la interpretación del argumento y el contra-argumento. En los textos narrativos, se dificulta traer al contexto local, regional o nacional, el tema objeto de

estudio, lo cual demuestra que hace falta mejorar la capacidad para formular críticas o plantear soluciones al problema del cual se refiere el texto.

En cuanto a la prueba en general, hay que decir que las dificultades de comprensión lectora se presentan en los tres niveles, es decir, no hay un nivel en el que se pueda decir que los estudiantes tienen un desempeño sobresaliente, ni tampoco hay un nivel donde el desempeño haya sido deficiente. Esto quiere decir que si bien es cierto que los estudiantes tuvieron su máximo desempeño de aciertos en el nivel literal, con un 78.9%, tampoco se bajaron del 60% en el nivel crítico intertextual, en el cual obtuvieron su desempeño más bajo durante la prueba final.

Al hacer el contraste entre la prueba de diagnóstico y la prueba final se pudo establecer en esta última, que los estudiantes lograron mejorar su desempeño aproximadamente en un 7%, respecto de lo alcanzado durante la prueba de diagnóstico. Aunque no se trata de un logro que en términos cuantitativos se pueda considerar tan significativo, lo importante para tener en cuenta aquí, es que el nivel literal fue donde los estudiantes siempre obtuvieron el mejor desempeño. No porque este nivel sea el de menor complejidad, se puede subestimar los resultados, pues es sobre la base del desarrollo de las habilidades en este nivel, que progresivamente los estudiantes van perfeccionando sus herramientas para ir mejorando en los otros dos niveles en los que se requiere de una mayor exigencia dentro del proceso de comprensión lectora.

En el nivel inferencial el desempeño de los estudiantes en ambas pruebas es inferior al desempeño obtenido en el nivel literal, pero en la prueba final, se observa una mejoría de aproximadamente el 30%. Es importante tener en cuenta que durante la prueba de diagnóstico, el porcentaje de los aciertos de los estudiantes no alcanzó siquiera el 50%.

Si se tiene en cuenta que el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el nivel inferencial, por tratarse de unas condiciones más complejas del pensamiento, requiere de un

mayor trabajo y disposición de los estudiantes, entonces, se puede decir que la ejercitación realizada durante el desarrollo de la propuesta tuvo un impacto muy positivo a pesar de que la implementación, al corte de este informe, sólo lleva seis (6) meses.

En el nivel crítico intertextual se pudo evidenciar que es donde se obtienen los porcentajes de aciertos más bajos en las dos pruebas, pero en la prueba final, el desempeño acertado de los estudiantes alcanza el 63.1%, lo cual quiere decir que hubo una mejoría aproximada del 30%, constituyéndose en el nivel donde mayor rendimiento tuvieron los estudiantes.

Si las actividades de la propuesta de intervención tuvieron un efecto tan positivo para el nivel inferencial, pues hay que decir que los progresos alcanzados en dicho nivel, se hicieron extensivos al nivel crítico intertextual, hasta el punto que fueron los niveles donde mayores logros se alcanzaron, en términos de superar el desempeño de la prueba de diagnóstico.

En términos generales, se observa que el desempeño de los estudiantes fue mejorando en forma progresiva, pues en el nivel literal se mejora aproximadamente en un 10%, en el nivel inferencial se mejora aproximadamente un 29% y en el nivel crítico intertextual, la diferencia es del 32%. Esto demuestra que mediante el diseño y aplicación de la propuesta, se fueron mejorando las dificultades presentadas durante el diagnóstico.

A pesar de lo anterior, hay que seguir trabajando con los estudiantes en los tres niveles, pero especialmente en la superación de aquellas dificultades específicas de cada nivel, pues como ya se anotó, los logros del nivel literal contribuyen al mejoramiento de la comprensión del nivel inferencial y este en el nivel crítico intertextual.

A la luz de estos resultados, se pueden realizar las siguientes reflexiones:

Incidencia del proyecto de intervención en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes a largo plazo. Si bien es cierto que las mayores dificultades de comprensión lectora

durante la prueba de diagnóstico, se presentaron en los niveles inferencial y crítico intertextual, durante los talleres se trabajó el nivel literal, fundamentalmente porque sobre la base de su mejoría es que se van generando las condiciones para contar con la información para posteriormente realizar operaciones mentales más complejas como las inferencias y el análisis crítico intertextual. Por lo que se considera que con la continuidad de los talleres meta cognitivos empleando como estrategia el vídeo cuento, podría mejorarse considerablemente el desempeño académico de los estudiantes.

Por lo tanto la comprensión lectora es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que aporta al desarrollo de las asignaturas, como también da la oportunidad para aprender y aprende a aprender en el camino de la vida, también da la posibilidad de leer el mundo a través de la información a la que se tiene acceso.

Este primer planteamiento permite entender la dinámica de la metodología del taller, pues en la medida que se fueron reconociendo y superando progresivamente las dificultades de comprensión lectora en cada uno de los diferentes niveles, se hizo posible que los estudiantes logaran identificar el mensaje que el autor envía a través del texto y de esa manera fue más fácil entablar el diálogo y establecer quién estaba equivocado y quien no, a propósito de las respuestas a las preguntas formuladas en cada paso del taller.

Todos esos aportes que se acaban de resaltar, sirvieron para que los estudiantes fortalecieran sus habilidades crítico-reflexivas, sobre la realidad. Aportando no sólo, para tener mayor éxito durante su desempeño en torno a la comprensión de textos narrativos, sino también para hacer reflexiones en torno a prácticas cotidianas que aportan a sus actitudes.

Esa ganancia fue la que les permitió a los estudiantes sentirse como protagonistas de un aprendizaje útil para su desempeño académico y para la vida en general. Lo cual quiere decir que el proyecto de intervención consultó las necesidades específicas de aprendizaje, así como las expectativas de los padres de familia sobre la formación que debe ofrecer la institución educativa de sus hijos.

En esas condiciones, se puede hablar del mejoramiento de la comprensión lectora lo cual se evidenció en el momento tres de la fase dos y durante todo el proceso del desarrollo de la estrategia vídeo cuento, con lo que se corrobora como la estrategia del vídeo-cuento contribuye a que los estudiantes dispongan de un ambiente emocional mucho más agradable y rico en experiencias que los pone en mejores condiciones para aplicar sus conocimientos previos y apropiar nuevos conocimientos que se reflejan no solo a nivel de aprendizaje de la comprensión lectora, sino del desarrollo de la competencia comunicativa.

4. Conclusiones y reflexiones

4.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de la presente experiencia pedagógica y teniendo en cuenta los objetivos a partir de los cuales se orientó el proceso pertinente, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

La prueba que se aplicó para recolectar la información sobre la cual se elaboró posteriormente el diagnóstico resultó pertinente, no solo porque el tema del cuento permitió asociar de entrada que los estudiantes pudieran relacionar sus experiencias y conocimientos previos, sino porque la estructuración de las preguntas permitió hacer elaboraciones mentales de lo más sencillo a los más complejo a la hora de dar las respectivas respuestas, esto permitió que se presentaran tres oportunidades de acertar o errar en cada nivel de la comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual). En ese sentido, la información sistematizada aportó los insumos suficientes para establecer relaciones entre elementos del mismo nivel y entre un nivel y otro. Gracias a ello, se logró construir un diagnóstico lo más objetivo posible, el cual puso de manifiesto que en el nivel literal fue donde mejor desempeño obtuvieron los estudiantes, toda vez que los aciertos colectivos alcanzaron un porcentaje por encima del 15% en comparación con el nivel inferencial y del 25% por encima del nivel crítico intertextual, de tal manera que el porcentaje de desempeño acertado estuvo por encima del 50%.

Toda esa información obtenida de forma sistemática, vino a tener mayor sentido cuando se logró especificar en qué consistían las falencias a nivel de la comprensión lectora y que en resumidas cuentas referían en el nivel literal, a la falta de criterios para establecer en forma adecuada qué parte del contenido del cuento correspondía a la presentación o introducción,

cuáles al conflicto o nudo y cuáles al final o desenlace. De igual manera, se conoció que los estudiantes carecían de las habilidades conceptuales necesarias para diferenciar entre el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual, situación que se dio a conocer a los estudiantes, analizando el motivo por el cual, se les dificultaba tener un concepto amplio acerca de qué trataba el proceso de comprensión lectora, desde la perspectiva de la significación como enfoque didáctico propuesto para su enseñanza desde los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura.

El hecho de haber recurrido al vídeo-cuento como estrategia didáctica, en el marco de la propuesta de intervención, fue de gran impacto, en tanto que los estudiantes del tercer grado, por razones de su desarrollo evolutivo, todavía requieren de la mayor cantidad de referentes visuales y fonéticos que les permita establecer, no solo las relaciones mentales necesarias, sino que dichas relaciones faciliten la construcción de significados al texto leído. De igual manera es importante destacar que dicha estrategia se identifica con el modelo de lectura de doble ruta: visual y fonológica, lo cual permitió lo siguiente:

Se contribuyó a la identificación de dificultades de pronunciación de las palabras, pues al momento de escuchar el audio del vídeo, se dieron cuenta que habían términos que ellos pronunciaban de otra manera, con lo que se mejoró en el reconocimiento de problemas que perpetuados pudieron considerarse como una dislalia, lo cual podría abordarse en una posterior oportunidad desde las perspectivas tanto de su diagnóstico como de su intervención.

Sin embargo, de las cosas más importantes se tiene el haber posibilitado a los estudiantes que desde el mismo comienzo de cada taller, pudieran sacar a flote sus conocimientos previos, para lo cual se hace necesario reivindicar la importancia de las dinámicas a través de las cuales lograron ir prediciendo lo que ocurriría durante la observación de cada vídeo-cuento. Dichas dinámicas

como “concordar y discordar”, la “expresión a través de la mímica”, “la elaboración de collages”, la “elaboración de secuencias de viñetas” y “la recreación del contenido del vídeo-cuento a través de dibujos”, se constituyeron en espacios para construirle sentido a la creatividad y hacer más lúdico el aprendizaje de la comprensión lectora.

En relación con la evaluación tendiente a evidenciar la incidencia de la propuesta, se destaca el hecho que los estudiantes hayan mejorado su desempeño en los tres niveles de la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico intertextual, pues fue durante la prueba de diagnóstico que se obtuvo desempeños acertados por debajo del 50%. Quedó así al descubierto que antes de la intervención, el trabajo con dichos niveles no había revestido la importancia necesaria a nivel de enseñanza de la comprensión lectora y que, por tanto, la propuesta de intervención era conveniente, tal como se justificó durante el diseño del proyecto.

Lo anterior se expresa en términos del mejoramiento del aprendizaje de la comprensión lectora, específicamente en el desarrollo de habilidades para establecer relaciones entre los hechos relatados y de allí deducir la intencionalidad de los personajes y su semejanza con las actitudes de las personas del entorno local, así como entre la intencionalidad del autor del texto y las circunstancias de una realidad en la que la sociedad se caracteriza por una crisis de valores. Esto, por supuesto que conllevó a que los estudiantes contrastaran su visión del mundo frente al mensaje que el autor quiere transmitir a través del texto.

Al comparar los resultados de este trabajo con el objetivo general del proyecto, se puede afirmar que efectivamente se ha logrado mejorar el aprendizaje de los estudiantes del grado tercero a nivel de la comprensión lectora de textos narrativos, lo cual se constituye en un aporte institucional a la formación de los estudiantes, pues la comprensión de textos resulta determinante para el desarrollo de la competencia comunicativa, sin la cual es imposible tener éxito durante el

aprendizaje de las diferentes áreas de la formación académica de los estudiantes e incluso al momento de enfrentar problemas de la vida misma. Lo más importante fue que se pudo demostrar que a partir del vídeo-cuento es posible desarrollar procesos meta-cognitivos que le permitan a los estudiantes del ciclo de la básica primaria hacer del proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, un espacio creativo y lúdico mediante el cual se desarrolle en forma protagónica su capacidad de reflexionar críticamente ante la realidad que vive.

4.2 Reflexiones

A nivel de reflexiones es necesario seguir abordando los siguientes tres aspectos:

En primer lugar, explorar las posibilidades de asumir la comprensión lectora asociada a la producción de textos y viceversa. Aunque esa iniciativa no se contempló durante el desarrollo de la presente experiencia de intervención, es importante tener presente que al momento de proponer ejes para desarrollar propuestas curriculares, los lineamientos curriculares integran la comprensión y la producción de textos en uno solo. Entonces resultaría importante tener presente que a partir de cualquiera de los dos procesos es posible realizar esa relación tipo complementario. Por ejemplo, la producción de textos serviría como herramienta a la hora de recrear un cuento, una fábula o cualquier otro tipo de texto. Entonces, identificar la estructura del cuento mediante su comprensión, aportaría los conocimientos necesarios para que el estudiante produzca su propia versión del cuento.

En segundo lugar, se hace necesario abordar la comprensión de textos desde una perspectiva que trascienda el área de Lengua Castellana y Literatura, sencillamente porque su aprendizaje va a incidir en el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas del pensum académico que se

desarrolla en cada institución educativa y que al fin de cuentas lo establece el MEN. Si esa idea logra solidificarse a nivel institucional, todos los docentes, desde el área que orientan, deberían asumir responsabilidades frente a eventuales propuestas de mejoramiento de la comprensión lectora y entonces, los resultados positivos serían más posibles de lograr que cuando se pretende trabajar la solución al problema desde una sola área.

Lo anterior se puede justificar en el antecedente de los bajos resultados de los estudiantes durante las pruebas SABER, no solo en el grado quinto y grado noveno, sino al finalizar el nivel de la educación media.

El tercer punto tiene que ver con la necesidad de estimular la comprensión y por qué no, también la producción de textos a nivel institucional. Para ello, los directores de las diferentes instituciones deben mejorar su gestión en torno a la consecución de los recursos necesarios para mejorar la dotación de textos de lectura y reivindicar de paso la importancia de la biblioteca como dependencia determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, se requiere que se promuevan eventos como los centros literarios, estimular la realización de actividades que contribuyan a desarrollar el hábito de leer y el desarrollo de las habilidades tanto para la comprensión como para la producción de textos, especialmente de textos narrativos como el cuento, la fábula, el mito, la leyenda, los cuales suelen ser lo más atractivos, debido a que su contenido es corto y su estructura permite la comprensión.

Lo anterior, se podría articular al propósito de mejorar la comprensión lectora de todo tipo de textos, especialmente de textos informativos, expositivos y argumentativos, los cuales se constituyen en un recurso valioso a la hora de manejar información en las diferentes áreas. Por ejemplo, los textos informativos y especialmente la noticia, aportan información muy importante sobre las diferentes regiones, ciudades del país y países del mundo, con lo que se podría

contribuir a actualizar o recrear los contenidos, principalmente de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. No se puede desconocer que en el contexto nacional de nuestro país y a nivel internacional, permanentemente se están produciendo noticias sobre los diferentes tipos de situaciones del orden económico, social, político, cultural y ambiental y tanto los docentes como la escuela en general, no pueden ser ajenos a una realidad cambiante que tarde o temprano resulta afectando a los estudiantes.

Lo referido anteriormente pone de relieve la importancia del docente como intérprete de los lineamientos curriculares a la hora de involucrarse de lleno en los dos procesos mediante los cuales se concreta la función de educar: la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura y particularmente de la enseñanza de la comprensión lectora, el enfoque semántico comunicativo debe reflejarse en la manera como el docente procura que a partir de los conocimientos previos, los estudiantes logren construir significados a los textos que son objeto de estudio, sobre el entendido que, si bien es cierto que el autor le imprime cierto grado de intencionalidad en su escrito, el estudiante debe desarrollar la capacidad de comprender ese mensaje, pero también de reflexionarlo a partir de su propia visión del hombre, de la sociedad y del mundo.

Siendo, así se puede inferir que, desde el tema de la comprensión lectora, es posible generar toda una discusión amplia sobre la forma de enseñar y la mejor manera de contribuir para que los estudiantes logren aprendizajes que le ayuden a dar sentido a su formación como un ser crítico y capaz de cuestionar y cambiar la realidad. Este proceso de intervención se convierte así en un insumo para alimentar dicho diálogo desde un contexto particular.

4.3 Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones y reflexiones anteriores se pueden plantear las siguientes recomendaciones:

Organizar una secuencia de talleres con los docentes de las 10 sedes de la Institución Educativa La Rico Km 30, con el propósito de socializar los resultados de la presente experiencia pedagógica y a partir de allí desarrollar un programa de actividades que contribuyan a su formación en enseñanza de la comprensión lectora de todo tipo de textos.

Fomentar el desarrollo de actividades como: Los centros literarios, el teatro, el periódico y la emisora estudiantil, para estimular el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes.

Publicar a través de la página web de la institución, información que resulte útil para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, tales como noticias, informes, instructivos, y toda clase de información cuya lectura pueda ser objeto de comprobación en el aula de clase por parte de los respectivos docentes.

Incentivar a toda la comunidad educativa para que contribuya en la recolección de periódicos y revistas viejas, cuentos, fábulas, mitos y leyendas, de tal manera que los docentes puedan contar con mayores recursos para fomentar la lectura en sus estudiantes.

Las anteriores resultan ser recomendaciones generales a considerar como aprendizaje obtenido a partir de la implementación de nuestro proyecto de aula. Concluyendo además, que la implementación del vídeo – cuento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora, pudiera ser incluido en futuras planeaciones de aula; ya que uno de los logros que se ha tenido como docentes, es que debemos ser más conscientes de estimular las diferentes rutas para

mejorar la comprensión lectora; es decir además de visual, la auditiva y por qué no explorar la estimulación de otras rutas sensoriales a modo de generar dispositivos predisponentes para la comprensión de textos.

5. Referencias Bibliográficas

- Adam, J., y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, España: Ariel.
- AMEI Cuentos Animados. (31 de octubre de 2012). *El viejo árbol*. Vídeo. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=dwJRKH4vKpc>
- Bennett, W. (1996). *El Honrado Leñador. El libro de las virtudes para niños, relatos de hoy y de siempre*, Barcelona, B.1996. Recuperado el 2 de Abril de 2016 de HYPERLINK "https://es.slideshare.net/jperez31/el-honrado-leador" <https://es.slideshare.net/jperez31/el-honrado-leador>
- Blake, R. (1993). *El trabajo en equipo: ¿qué es y cómo se hace?* Bilbao, España: Deusto.
- Bravo, J. (2000). *¿Qué es el vídeo Educativo?* Universidad Politécnica de Madrid Madrid . España
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*. (Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de la Lectoescritura en la Infancia). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cabrera, F. Donoso, T. ; Marín, M (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Madrid, España: Laertes (pedagogía).
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Morata.
- Camba, M. (14 de marzo de 2010). *¿Cómo enseñar a leer comprensivamente en la escuela?* Recuperado el 28 de julio de 2017, de <http://www.escatep.ipn.mx/Docentes/Documents/Lecturas/Palabras/Como-ensenar-a-leer-comprensivamente-en-la-escuela.pdf>

Cassany, D. (1991). *Describir y escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Cebrián, M. (1987). El vídeo educativo. *Actas del II Congreso de Tecnología Educativa* (pág. 12). Madrid, España: Sociedad Española de Pedagogía.

Cerda, H. (2002). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción e conocimiento*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publicación/44730158_El_proyecto_de

[aula_como_un_sistema_de_investigación_y_construcción_de_conocimiento](https://www.researchgate.net/publicación/44730158_El_proyecto_de)

De Zubiría, S. (1996). *Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico*. Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Dehane, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editoriales.

Duarte, A., y Molinari, M. (2007). *Comprensión del texto narrativo e inferencias. Subjetividad y procesos cognitivos*. Buenos Aires, Argentina: UCES.

Dubois, M. (1983). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique Ediciones.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

Ferreiro, E., y Gómez, M., (2002). (Compiladoras). *Nuevas expectativas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI. Editores s.a de c.v.

Freinet, Elise (1983) *Nacimiento de una pedagogía popular: Escuela moderna*. Barcelona, Ed.

Laica

Goicovic, G. Estrategias para el pensamiento complejo en estudiantes de pregrado basadas en el proceso creativo de Leonardo Da Vinci. Recuperado de

http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/estrategia%20para%20el%20pensamiento76.pd

Grimm, J. y Grimm, W. (2011). *El lobo y los siete cabritos*. Recuperado el 2 de Abril de 2016 de HYPERLINK " <http://www.videocuentos.net/2011/10/el-lobo-y-los-siete-cabritillos.html>

Gregosz, D. (2014). *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*. Santiago de Chile: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Gutiérrez, M., y Zapata, M. (2006). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Bogotá D.C.: Red Alma Mater.

Halliday, M. (1982). *Lenguaje y educación*. Londres: Continuum Press.

Hernández, J. y Martín, E. (Eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*, Madrid, Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.

Hernández, Y. M. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45,38-52. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/654/1187>

Hernández, Y. M. (2016). Avanzar hacia la innovación educativa con TIC dese la formación continua. Recuperado de

<http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/74/90>

Hurtado, R. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (1 de marzo de 2016). *Resultados Saber 11 Caquetá*. Recuperado el 8 de abril de 2017, de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Presentacion%20resultados%20pruebas%20saber%2011%20Caquetá%202016.pdf

Jurado, F, Pérez, M y Bustamante G. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

Lancelotti, M. (1973). *De Poe a Kafka, para una teoría del cuento*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias meta-cognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura* (14), 18-27.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Maya, A. (2016). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Matute, F. y Sierra, I. (2011) *Mejoramiento de la comprensión de lectura mediante el uso de textos expositivos en el grado cuarto de Básica Primaria*. (Trabajo de grado de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura). Florencia, Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia.

Ministerio de Educación Nacional (1996) *Serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1982). *Hacia la escuela nueva*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencia TIC Para el Desarrollo Profesional docente*. Bogotá, Colombia Recuperado de

[Http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrisitios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrisitios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013) . *Pedagogía y didáctica con orientación intercultural*.

Lima, Perú. <http://es.calameo.com/read/0001270291e757aaad237>

Pardo Abril, Neyla, Ordoñez P., Carlos y Bustamante Z., Guillermo (1997). *La significación en el marco de la evaluación del lenguaje*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. D. C.

Pico, L., y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Argentina: Educar S.E.

Rodríguez, J. *Taller de creación e investigación artística bloque 1: el proceso creativo: medios y estrategias creativas*. Recuperado de <http://ocw.um.es/cc.-sociales/taller-de-creacion-e-investigacion-artistica/material-de-clase-1/tema1y2.pdf>.

Sánchez, M. (2003). Cognición y transacción estética: un enfoque para enseñanza de la lectura. *Revista Educación* , 27 (1), 27-39.

Schmidt, M. (14 de noviembre de 1987). *Cine y vídeo educativo. ¿Qué es un vídeo educativo? ICE de la Universidad Politécnica de Madrid*. Recuperado el 4 de junio de 2017, de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentación/QueEsVid.pdf>

Smith, F. (1982). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F.: Trillas.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura. Materiales de la innovación educativa*. Barcelona, España: Imprimeix.

Turú, C. (2015). [cristinaturupsicologa.wordpress](http://cristinaturupsicologa.wordpress.com): *El niño y los clavos*, recuperado el 2 de Abril de 2016 _ HYPERLINK "<https://cristinaturupsicologa.wordpress.com/2015/03/13/el-nino-y->

los-clavos-cuento-para-controlar-el-mal-genio-de-los-ninos/"

<https://cristinaturpsicologa.wordpress.com/2015/03/13/el-nino-y-los-clavos-cuento-para-controlar-el-mal-genio-de-los-ninos/>

Van Dijk, T. (1998). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Anthropos.

Vídeo Cuentos infantiles. (2012). *Robin Hood*. Recuperado el 2 de Abril de 2016 de

HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=ESyXWQVwUw"

<https://www.youtube.com/watch?v=ESyXWQVwUw>

Youtube. Cuentos Clasicos. *La pequeña vendedora de cerillas*. Recuperado el 2 de Abril de 2016. HYPERLINK

"https://www.youtube.com/watch?v=upbM61cYvM0&feature=channel_page"

https://www.youtube.com/watch?v=upbM61cYvM0&feature=channel_page

Anexos

Anexo A. Diseño de la prueba final de comprensión lectora

- B. Carga leña
- C. Tumba arboles
- D. Siembra plantas

6. Otro título adecuado para el cuento puede ser:

- A. El hacha pérdida
- B. El buen trabajador
- C. El río corrientoso
- D. El árbol frondoso

7. El hacha de mayor valor para el leñador era:

- A. Hacha de oro
- B. Hacha de hierro
- C. Hacha de plata
- D. Hacha de madera

8. Un sinónimo de honrado es:

- A. Sincero
- B. Honesto
- C. Mentiroso
- D. Amable

9. El personaje principal del cuento es de aspecto

- A. Rico
- B. Pudiente
- C. Millonario
- D. Humilde

10. La enseñanza q deja el texto es

- A. Si eres sincero recibes recompensa
- B. si eres feliz recibes regalos
- C. si eres pobre recibes dinero
- D. Si eres mentiroso recibes premio

Anexo B.
Encuesta a docentes

Objetivo. Conocer la concepción e importancia que se le viene dando a la comprensión lectora dentro de la formación académica de los estudiantes, así como sobre los recursos con que se cuenta para su enseñanza.

1. ¿Qué tanto conocimiento considera que tiene sobre lo que los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura contemplan sobre el enfoque didáctico semántico comunicativo y el énfasis en la significación?

- a. Bastante
- b. Poco
- c. Nada.

2. ¿El plan de estudios del área de Lengua Castellana y Literatura contempla en forma explícita la enseñanza de la comprensión lectora de acuerdo al enfoque semántico Comunicativo?

- a. Lo contempla totalmente
- b. Lo contempla parcialmente
- c. No lo contempla

3. ¿Durante el desarrollo de la clase de comprensión lectora tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades en el nivel literal, inferencial y crítico intertextual?

- a. Siempre
- b. Algunas veces.
- c. Nunca

4. ¿Tiene usted en cuenta durante la el proceso de enseñanza de la comprensión lectora de textos, los aspectos micro-micro-estructurales, macro-estructurales, súper-estructurales y pragmáticos?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Nunca

5. ¿Tiene usted en cuenta durante la enseñanza de la comprensión lectora, la estructura de los diferentes tipos de textos?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Nunca

6. ¿Le da usted la importancia necesaria a la comprensión lectora de textos desde las diferentes áreas de la formación académica de sus estudiantes?

- a. Siempre
- b. Algunas veces
- c. Nunca

7. ¿Cuáles son los recursos que más utiliza durante la enseñanza de la comprensión lectora?

- a. Textos escritos
- b. Textos orales
- c. Recursos informáticos

8. ¿Qué tanta disponibilidad para participar en una experiencia pedagógica de mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos cuentos con sus estudiantes?

- a. Bastante
- b. poca
- c. Ninguna

Anexo C.

Diseño de la prueba final de comprensión lectora.

Objetivo: Ejercitar a los estudiantes en el desarrollo del test de comprensión lectora tipo ICFES

Pautas metodológicas. Lectura de un texto narrativo cuento, resolución de cuestionario, verificación de respuestas.

Actividades. Para el desarrollo de este taller se tienen los siguientes pasos:

1. Instrucciones sobre la prueba de evaluación y entrega de los materiales.
2. Lectura del siguiente texto:

El niño y los clavos

Había un niño que tenía muy, pero que muy mal carácter. Un día, su padre le dio una bolsa con clavos y le dijo que cada vez que perdiera la calma, que él clavase un clavo en la cerca de detrás de la casa.

El primer día, el niño clavó 37 clavos en la cerca. Al día siguiente, menos, y así con los días posteriores. Él niño se iba dando cuenta que era más fácil controlar su genio y su mal carácter, que clavar los clavos en la cerca.

Finalmente llegó el día en que el niño no perdió la calma ni una sola vez y se lo dijo a su padre que no tenía que clavar ni un clavo en la cerca. Él había conseguido, por fin, controlar su mal temperamento.

Su padre, muy contento y satisfecho, sugirió entonces a su hijo que por cada día que controlase su carácter, que sacase un clavo de la cerca.

Los días se pasaron y el niño pudo finalmente decir a su padre que ya había sacado todos los clavos de la cerca. Entonces el padre llevó a su hijo, de la mano, hasta la cerca de detrás de la casa y le dijo:

- Mira, hijo, has trabajado duro para clavar y quitar los clavos de esta cerca, pero fíjate en todos los agujeros que quedaron en la cerca. Jamás será la misma.

Lo que quiero decir es que cuando dices o haces cosas con mal genio, enfado y mal carácter, dejas una cicatriz, como estos agujeros en la cerca. Ya no importa tanto que pidas perdón. La herida estará siempre allí. Y una herida física es igual que una herida verbal.

Los amigos, así como los padres y toda la familia, son verdaderas joyas a quienes hay que valorar. Ellos te sonríen y te animan a mejorar. Te escuchan, comparten una palabra de aliento y siempre tienen su corazón abierto para recibirte.

Las palabras de su padre, así como la experiencia vivida con los clavos, hicieron con que el niño reflexionase sobre las consecuencias de su carácter. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

3. A continuación los estudiantes en forma individual responden el siguiente cuestionario:

1. Los personajes del cuento son:
 - a. Los amigos, los padres y toda la familia.
 - b. El niño y su padre.
 - c. La casa y la cerca.
 - d. El genio.

2. El lugar donde suceden los hechos es:
 - a. Un edificio.
 - b. Una alcoba

- c. Una casa.
 - d. Una escuela.
3. ¿Cuál era la tarea que tenía que cumplir el niño cada vez que perdiera la calma?
- a. Hacer una cerca.
 - b. Sacar un clavo de la cerca.
 - c. Quitar un palo de la cerca.
 - d. Clavar un clavo en la cerca.
4. ¿Qué tenía que hacer el niño cada vez que lograba calmarse?
- a. Sacar un clavo de la cerca.
 - b. Clavar un clavo en la cerca.
 - c. Barrer la casa.
 - d. Tapar un agujero de la cerca.
5. ¿De qué otra manera se puede llamar a una persona de mal carácter?
- a. Delincuente.
 - b. Cariñoso.
 - c. Malgeniado.
 - d. Calmado.
6. Por la forma en que el padre enseñaba a su hijo a ser calmado, se puede decir que es un padre:
- a. Violento.
 - b. Inteligente.
 - c. Cristiano.

d. Gay

7. Cuando el padre dice al niño “Ya no importa tanto que pidas perdón. La herida estará siempre allí”. Quiere decir que:

- a. Perdonar no implica tener que olvidar.
- b. Tenemos que olvidar el pasado.
- c. Tenemos que perdonar a los que nos ofenden.
- d. Hay que perdonar y olvidar los huecos de la cerca.

8. En el cuento se resalta la importancia de:

- a. Las cercas de las casas.
- b. Los clavos.
- c. Los amigos.
- d. Los miembros de la familia.

9. Gracias a la enseñanza del padre, el niño aprendió a ser una persona:

- a. Inteligente.
- b. De buen carácter.
- c. Airada.
- d. Trabajadora.

10. ¿Cuál de los siguientes refranes se ajusta más al contenido del cuento?

- a. A caballo regalado no se le mira el colmillo.
- b. En casa de herrero, cuchillo de palo.
- c. El talento se educa en la calma y el carácter en la tempestad.

d. Más vale pájaro en mano que cien volando.

11. ¿Cómo creería que un victimario podría contribuir a sanar las heridas causadas por sus actos durante el conflicto armado en Colombia?

a. Echándole la culpa de sus delitos a otras personas.

b. Pidiendo perdón a sus víctimas.

c. Suicidándose.

d. Olvidándose de lo que hizo.

12. ¿Qué enseñanza nos deja el cuento?

a. Que los hijos deben ayudar a sus padres en los oficios de la casa.

b. Que los padres son como los amigos y hay que ayudarles a arreglar los cercos.

c. Que cuando hacemos las cosas con calma podemos causar heridas a las personas.

d. Que el mal carácter nos puede llevar a causar heridas inolvidables en los amigos.

4. Finalmente cada estudiante, junto con las docentes verifican las respuestas dadas a su cuestionario.

Evaluación. Cada estudiante explicará en su cuaderno, en qué consistieron los errores que cometió en cada nivel de la comprensión lectora, durante la prueba de evaluación realizada.

Anexo D.
Evidencias fotográficas



Lectura de un cuento en grupo.



Los estudiantes respondiendo las preguntas sobre el vídeo-cuento observado.

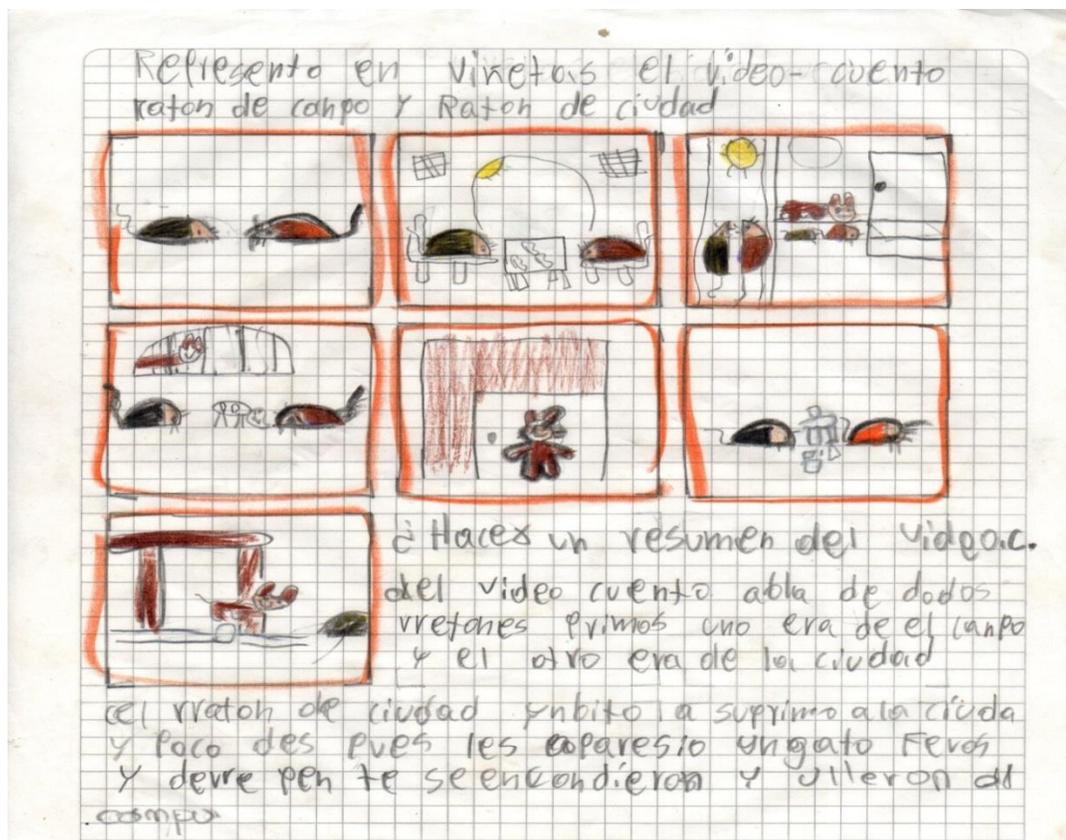


Los estudiantes permanecieron atentos durante la observación de los vídeos-cuentos.

Anexo E.
Evidencias de actividades realizadas

Resumen de video cuento - el niño y los frijoles .
El video-cuento trata de un niño que cambio todo lo que tiene , 'una vaca' por 'una semilla de frijol mágica'.
Las semillas nacieron y crecieron un árbol grande el niño trepo hasta el copito y se encontro un castillo y en el castillo una gallina que ponía huevos de oro y se volvieron muy ricos y hicieron una casa muy bonita donde vivió con su mamá, también tenía mucho animales y jardín.

Evidencia de cuento elaborado por un estudiante



Evidencia de la ilustración de un vídeo-cuento

Respondo las siguientes preguntas de acuerdo al audio-cuento observado.

Video-cuento: LA GALLINA DESCARADA

- ¿Cuál fue el momento en el que logró la mayor comprensión del cuento observado?
- ¿Cree que el ejercicio realizado después de observar el video-cuento ayudó a comprender el cuento?
- A partir de las actividades realizadas, ¿Qué entiende por inferencia?

desarrollo

- Cuando la gallina lo propuso el negocio al mananito lo mató para venderlo en la comida rápida.
- Sí porque puede recordar todo lo que sucedió al ser engañado por la gallina
- Inferencia es comparar las palabras del texto.

Los estudiantes siempre estuvieron atentos a responder las preguntas sobre el vídeo-cuento observado.

- B. Carga leña X
- C. Tumba arboles
- D. Siembra plantas

6. Otro título adecuado para el cuento puede ser:

- A. El hacha pérdida
- B. El buen trabajador
- C. El rio corrientoso
- D. El árbol frondoso X

7. El hacha de mayor valor para el leñador era:

- A. Hacha de oro X
- B. Hacha de hierro
- C. Hacha de plata
- D. Hacha de madera

8. Un sinónimo de honrado es:

- A. Sincero X
- B. Honesto
- C. Mentiroso
- D. Amable

9. El personaje principal del cuento es de aspecto

- A. Rico
- B. Pudiente
- C. Millonario
- D. Humilde X

10. La enseñanza q deja el texto es

- A. Si eres sincero recibes recompensa
- B. si eres feliz recibes regalos
- C. si eres pobre recibes dinero
- D. Si eres mentiroso recibes premio X

Keily Xiomara Martínez

Lee el texto y responde marcando con una X la respuesta correcta.

Objetivo: Identificar el nivel de comprensión de textos narrativos cuentos, en que se encuentran los estudiantes del grado tercero.

EL HONRADO LEÑADOR

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una larga jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a quejarse tristemente:

___¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador:

Espera, buen hombre, traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después aparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya.

Por segunda vez se sumergió la ninfa, para aparecer después con otra hacha de plata.

___Tampoco es la mía ___dijo el triste leñador.

Por tercera vez la ninfa busco bajo el agua. Al aparecer llevaba un hacha de hierro.

___¡Oh, gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

___Pero, por decir la verdad, yo te regalo las otras dos. Has preferido ser pobre y no mentir y te mereces un premio.

1. El personaje principal del texto leído es:

- A. Anciano pobre
- B. Pobre leñador X
- C. Río profundo
- D. La ninfa

2. El texto es del género narrativo:

- A. Anécdota
- B. Fábula
- C. Cuento X
- D. Novela

3. La herramienta que perdió el leñador era:

- A. Martillo
- B. Pala
- C. Hacha X
- D. Espada

4. La palabra subrayada en el texto significa:

- A. un hada X
- B. un ogro
- C. una princesa
- D. Una bruja

5. Un leñador es la persona que:

- A. Vende helados