

Encabezado: TRADICIÓN ORAL Y ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA
INFERENCIAL

La tradición oral y escrita como medio de interacción didáctica para mejorar la
Comprensión Lectora Inferencial

Investigación realizada con estudiantes de Séptimo grado de la Institución
Educativa Agrícola del Valle durante el 2017.

Ana Bercilia Lemus Urrutia y Januario Perea Pandales.

Universidad de Medellín

Nota

Ana Bercilia Lemus Urrutia, Departamento de Ciencias Sociales, Maestría en
Educación. Universidad de Medellín

La información concerniente a este documento deberá ser enviada a Departamento de
Ciencias Sociales, Universidad de Medellín Carrera 87 N° 30 – 65 Medellín Email:

alemusu@hotmail.com

Encabezado: TRADICIÓN ORAL Y ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA
INFERENCIAL

La tradición oral y escrita como medio de interacción didáctica para mejorar la
Comprensión Lectora Inferencial

Investigación realizada con estudiantes de Séptimo grado de la Institución
Educativa Agrícola del Valle durante el 2017.

Ana Bercilia Lemus Urrutia

Januario Perea Pandales.

Asesora:

Mg. Laura Marcela Quintero Montoya

Universidad de Medellín

Quibdó

Enero 2018

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos principalmente a él todo poderoso Dios, expresamos profundo agradecimiento a nuestro tallerista de línea Julio Sampedro, a nuestra asesora Laura Quintero que nos guiaron, apoyándonos ya sea directa o indirectamente en la elaboración de este proyecto.

A los estudiantes y padres de familia del grado séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle por brindarnos su apoyo, su entrega, sus anhelos, sus sueños durante todo el proceso del proyecto,

A todas aquellas personas de la comunidad que de una u otra forma se vincularon al proyecto

A nuestros compañeros (esposo y esposa) a nuestros hijos por el apoyo brindado en todo momento, dispuestos siempre a tendernos la mano, animarnos para que siguiéramos y cumpliéramos este sueño.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS.....	III
LISTA DE TABLAS	VIII
LISTA DE GRÁFICAS	VIII
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	4
1CAPÍTULO I.....	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.1.1 Contextualización.	8
1.1.2 Descripción del problema.	9
1.1.3 Análisis del problema.	13
1.1.4 Pregunta de investigación.	15
1.1.5 Hipótesis.	15
1.2 Justificación.....	16
1.3 Objetivos de la investigación.....	17
1.3.1 Objetivo general.....	17
1.3.2 Objetivos específicos.	17

1.4 Antecedentes.....	19
1.4.1 Aportes del relato oral en el aula.	19
1.5 Marco teórico	25
1.5.1 La Enseñanza de la Comprensión Lectora.....	25
1.5.2 ¿Qué es leer?.....	25
1.5.3 Etapas del proceso de la lectura.....	26
1.5.4 Los niveles de comprensión lectora.....	28
1.5.5 Estrategias de la comprensión lectora.....	29
1.5.6 ¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?.....	30
1.5.7 Estrategias de lectura.....	31
1.5.8 La instrucción en estrategias de lectura.....	32
1.5.9 Tipos de estrategias de lectura.....	32
1.6 Comprensión lectora.....	35
1.7 Macrorreglas para la comprensión de textos	35
1.8 Procesos de producción oral	37
1.9 Géneros de la tradición oral.....	40
2. CAPÍTULO II	44
2.1 Marco conceptual.....	44
2.1.1 La comprensión.....	44

2.1.2	La Inferencia.	45
2.1.3	El relato oral.	47
2.1.4	Tradición oral.	49
2.1.5	Formas de tradición oral.	49
2.1.6	Enseñar por medio de Secuencias Didácticas.	51
3.	CAPÍTULO III	53
3.1	Diseño metodológico	53
3.1.1	Tipo investigación.	53
3.2	Población y muestra.	55
3.2.1	Población.	55
3.2.2	Muestra.	56
3.2.3	Técnicas de recogida y análisis de la información.	56
3.2.4	Instrumentos de la recogida de información	58
4.	CAPÍTULO IV	62
4.1	Presentación de resultados	62

4.2	Análisis de la prueba inicial	63
4.3	Análisis de los talleres 2, 3, 4, 5 y 6.....	64
4.4	Análisis comparativo del nivel inferencial de Comprensión Lectora de los resultados de evaluación inicial y final.....	68
5.	CAPÍTULO V.....	70
5.1	Análisis y discusión	70
5.2	Conclusiones/Recomendaciones.....	73
	REFERENCIAS	76
	ANEXOS.....	82

Lista de Tablas

Tabla 1: Resumen histórico del nivel de desempeño.....	9
Tabla 2. Fortalezas y debilidades de las competencias.....	11
Tabla 3: Etapas del proceso de lectura (Subprocesos).....	28
Tabla 4: Niveles de comprensión lectora.....	30
Tabla 5: Géneros de la tradición oral.....	42
Tabla 6: Clasificación de inferencias según niveles textuales.....	48
Tabla 7: Clasificación de las actividades de expresión oral.....	51
Tabla 8: Formas tradición oral y escrita	53
Tabla 9: Estrategias de evaluación.....	54
Tabla 10: Modelo de Secuencia Didáctica.....	55

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Taller 1.....	66
Gráfica 2. Talleres dos, tres, cuatro y cinco.....	67
Gráfica 3. Análisis del nivel de la toma.....	70

Resumen

Este proyecto surge de un interrogante sobre los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle y si el uso de la utilizando la tradición oral y escrita como una herramienta de intervención por medio de una Secuencia Didáctica serviría para mejorarlo.

Es así, como se planteó como objetivo general para mejorar la Comprensión Lectora Inferencial utilizando la tradición oral y escrita como una herramienta de intervención por medio de una Secuencia Didáctica. Esta se desarrolló gracias a una serie de actividades que fueron diseñadas gracias a los conceptos adquiridos para la elaboración de un diseño metodológico y teórico. El objetivo específico para determinar el nivel de comprensión se logró a través de la realización de las actividades diseñadas durante las tres fases de la lectura (antes, durante y después) (Solé, 1992). También se utilizó, dentro de los conceptos teóricos para el diseño de las pruebas, los planteamientos de Van Dijk (1978) Macrorreglas y las fases del resumen (suprimir, generalizar, construir).

Las pruebas arrojaron resultados gracias al uso de la rejilla de observación de las evaluaciones y las didácticas, las cuales posteriormente se tabularon para luego pasar al segundo objetivo que consistió en el diseño de una Secuencia Didáctica estructurada en la tradición oral y escrita, que fue de la mano con los conceptos de Proceso lector elaborados por Isabel Solé (1992).

Luego, se realizó la implementación de la Secuencia Didáctica, aquí se aplicaron diferentes actividades utilizando la tradición oral de los ancestros de nuestra comunidad del Valle, Chocó. Para esta fase, se tuvo en cuenta el aporte fundamental de Ramírez (2009).

En cuanto, al material, de elaboración propia, utilizado en la implementación de la Secuencia Didáctica fue: 1. Leyenda de la Tulivieja, narrado por la señora Modesta San Clemente. 2. Actividad, versos populares. 3. Actividad: dramatizado de la Leyenda el Riviel. 4. Actividad, relatos de las Fiestas populares. 5. Actividad, Leyenda La mula cuaresma. 6. Actividad, costumbres en la Semana Santa. Y finalmente, se pasó a la tarea de medición del impacto de la intervención de la Secuencia Didáctica, la cual arrojó resultados positivos en términos cualitativos, cuantitativos y vivenciales, gracias a la interacción de los alumnos con las actividades y la participación de los narradores de la comunidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se pudo comprobar que antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, los estudiantes del grado Séptimo no tenían un nivel aceptable de inferencia para la comprensión de textos, pues no se hacía uso de la información explícita para interpretar lo implícito, tampoco se relacionaba la información de los textos con sus saberes previos para realizar apreciaciones, predicciones, hipótesis, que luego les daría la capacidad de inferir y generar un criterio, como lo explica Parodi (2006) para hacer conclusiones con respecto a la lectura del texto.

Se observó que los resultados de la evaluación final manifestaron que el proceso de implementación fue positivo, en la escala de valores de los niveles de Comprensión Lectora propuesta de acuerdo al marco teórico. Lo anterior debido al proceso de diseño,

implementación, evaluación y análisis de la estrategia pedagógica. Los estudiantes, objeto de estudio, mejoraron significativamente en el nivel inferencial, aspecto que se expuso en el capítulo V, esto nos indica que el diseño y la implementación de la tradición oral y escrita como intervención en la Secuencia Didáctica en el proceso lector (antes, durante y después de la lectura) fueron fundamentales y claves para el mejoramiento de sus capacidades.

Durante la investigación los estudiantes tuvieron interacción con audios, lecturas de los textos transcritos por ellos, y estos fueron utilizados para realizar los talleres con preguntas de tipo inferencial.

Los datos tomados, resultado de la investigación, indicaron que los estudiantes de la I.E. están mejor preparados para presentar las Pruebas Saber Icfes de 2017, esto se debió a la implementación de la Secuencia Didáctica.

Lo expuesto en el presente estudio está abierto para la comparación y discusión, con la finalidad de enriquecer el ámbito educativo en pro del mejoramiento pedagógico y cultural de la comunidad del Valle, Chocó.

Introducción

Los bajos rendimientos que arrojan los resultados de las Pruebas Saber (Icfes 2017) presentadas por los estudiantes de la Institución Educativa Agrícola del Valle obliga a los docentes a tomar medidas y propuestas que permitan a corto, mediano y largo plazo, ayudar en primera instancia a los niños y jóvenes a identificar y superar las dificultades que impidan el desarrollo de su formación cognitiva; y en segunda instancia, a cambiar el paradigma educativo de la I.E.A.V. para alcanzar así un estándar académico que asegure la calidad de la enseñanza que se imparte en nuestra institución. Estas son las razones por las que nace la propuesta de la presente investigación, la cual pretende ser una propuesta que permita a corto y mediano plazo transformar las dificultades mencionadas en fortalezas.

El área de conocimiento que nos acoge es la del Lenguaje y por este motivo nos concentramos en la pregunta que guía nuestro trabajo: ¿Cómo lograr que los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle* mejoren la Comprensión Lectora Inferencial gracias a la práctica de la tradición oral y escrita?

Para hacer esta cuestión posible, la investigación se centra en la implementación de una Secuencia Didáctica en el marco de una experiencia pedagógica dentro del aula, donde se usa la tradición oral y escrita como materia prima para motivar y despertar las capacidades y los hábitos de lectura en 20 estudiantes del grado Séptimo de la I. E. A. V.

Se considera un deber ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para la comprensión inferencial y que fortalezcan sus hábitos lectores, pues se reconoce que un

* En adelante I.E.A.V. (Institución Educativa Agrícola del Valle).

individuo con una capacidad de comprensión elevada a través del lenguaje se convierte en un ciudadano propositivo que actúa por el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Por esto se requieren construir estrategias pedagógicas que ayuden a niños y jóvenes a leer los discursos orales y escritos, al igual que el entorno, de manera criteriosa y autónoma.

Para lograrlo debemos identificar a través de la investigación guiada por el método científico, para este caso la Investigación – Acción Educativa, una propuesta de análisis cualitativo que se explica paso a paso en el capítulo correspondiente al Diseño Metodológico.

Ahora, la pregunta que determina alguno de los objetivos propuestos es:

¿Qué factores impiden que nuestros estudiantes tengan una mejoría en sus capacidades para la comprensión de los textos?

Al ser actores que participamos dentro de la comunidad reconocemos factores como la falta de un hábito por la lectura, el desinterés por la misma, y a la vez, la falta de nuevas propuestas pedagógicas elaboradas por los docentes e implantada en la institución para establecer líneas de acción que consoliden estándares académicos que transformen y estimulen los hábitos de lectura.

El reconocimiento de las falencias y/o debilidades permite plantear la siguiente hipótesis a manera de pregunta:

¿A través de una Secuencia Didáctica usando el relato oral y escrito como estrategia pedagógica será posible que se mejore significativamente los problemas de Comprensión

Lectora en el nivel inferencial, en los estudiantes de Séptimo grado de la Institución Educativa Agrícola del Valle?

En nuestro caso, como docentes de enseñanza básica, debemos practicar métodos claros y específicos que apliquen directamente a las características del territorio y del entorno socio cultural. Por este motivo se trajo el relato oral y escrito como insumo pedagógico al aula de clase, este es un intento para generar un puente entre las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura y los valores tradicionales que hacen parte del patrimonio cultural de la comunidad del corregimiento del Valle.

El trabajo cuenta con dos fases: que son la preliminar y la de desarrollo. En la primera están los capítulos que presentan y explican los parámetros que soportan la investigación. Tenemos en esta fase preliminar: Planteamiento del Problema, Justificación, Objetivos Generales y Específicos, Marco Teórico y Marco Conceptual. En la Fase de desarrollo se tienen los capítulos que permiten profundizar en la exposición y argumentación que se ha planteado en la investigación desde el planteamiento del problema y que da cuerpo a la hipótesis y análisis del objeto de estudio. Estos capítulos son: Diseño Metodológico. Análisis de Resultados. Análisis y Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.

Por último, y no menos importante, entregamos las Referencias Bibliográficas y los Anexos que son soporte del cuidado con que se hicieron los estudios y las pruebas. Se aclara que durante la elaboración de este trabajo se utilizó el manual de estilo APA 6, que entre otras establece que para referenciar los autores en los textos se usa el apellido principal de este y el

año y si es textual el número de página. Así como el establecimiento de toda la lista de referencial al final del documento y no dentro de este con superíndices (Grupo Chegg, 2016).

1 Capítulo I

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Contextualización.

La Institución Educativa Agrícola del Valle (I.E.A.V.) está ubicada en el barrio las Malvinas en el corregimiento del valle del municipio de Bahía Solano, al noroccidente de la costa pacífica colombiana. Esta cuenta con una población de 246 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 97% negros, 2% mestizos y 1% indígenas, la población de la institución está conformada por familias de bajo nivel socioeconómico y de escolaridad, en su mayoría viven de la agricultura, de la pesca y el rebusque. Uno de los principales problemas que se han venido presentando en los estudiantes es la apatía por el estudio, desinterés de los padres de familia, la falta de trabajo al culminar, la falta de oportunidades para ingresar a la universidad.

La I.E. tiene una sola sede, en jornada continua, además cuenta con 14 docentes y 6 cargos administrativos para atender a la población estudiantil desde el nivel preescolar hasta el grado undécimo de media básica. La I.E. basa su interés en el fortalecimiento integral de la formación agropecuaria, también en la búsqueda del mejoramiento continuo de sus estudiantes para responder a las oportunidades sociales, económicas y culturales del contexto geográfico en el que se encuentra ubicado. Uno de los objetivos más importantes de la I.E.A.V. es fortalecer el territorio con bienestar social, dar el reconocimiento que se merece al conocimiento ancestral, a la familia y a las actividades cotidianas de producción. Debe destacarse que para la I.E. el reconocimiento y la valoración de la identidad étnica como pueblo biodiverso con descendencia africana es fundamental porque permite reevaluar lo propio, en procura de obedecer y responder a las formas de vida que se dan en el territorio.

1.1.2 Descripción del problema.

Debido a las dificultades que presenta la institución educativa del Valle Choco, en relación a los bajos desempeños en el área de lenguaje, se ha tomado como alternativa la comprensión lectora en el nivel inferencial, para avanzar en los otros niveles de lectura, garantizando un aprendizaje significativo en los niños, jóvenes y adultos.

Por parte del docente queda el reto y la tarea de diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para fortalecer y promover la Comprensión Lectora en todos los niveles de la enseñanza. A su vez, el MEN ha diseñado distintas herramientas para direccionar y promover el mejoramiento de los niveles de comprensión en lectura, por ejemplo, con la implementación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2001)[†], se priorizan los tres campos de la Enseñanza del Lenguaje:

“Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje”. (2001; 7).

Además, en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN) el docente “encuentra apoyo y orientación general para el diseño del currículo que está suscrito a criterios nacionales sobre qué y para qué enseñar” (2015). Y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2015, los cuales son una herramienta para poner en práctica por parte de los docentes, las Instituciones Educativas y especialmente, los padres de familia.

[†] Estudio de 28 páginas que fue realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, en la que participó José Ignacio Correa Medina como coordinador académico y que fue patrocinado por el MEN.

Aunque en sí, es el primer documento oficial, Los lineamientos Curriculares (1998), es el que dan pie al presente proyecto, pues en ellos se plantea el tema de la comprensión lectora como eje que debe incluirse en el currículo. Y que, a su vez, permite mejorar los estándares de la calidad de la educación en la enseñanza, y más específicamente en la enseñanza del lenguaje, que es nuestra área de desempeño.

Al pensar los desempeños de los estudiantes de la I.E.A.V. en las pruebas que realiza el MEN (Misterio de Educación) se encuentra:

Tabla 1

Resumen histórico, nivel de desempeño en el área de lenguaje, de la I.E.A.V. de los grados 3, 5 y 9. de los años 2012, 2013 y 2014

		Insuficiente			Mínimo			Satisfactorio			Avanzado	
Años		3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	
5°	9											
	2012	89%	NR	83%		11%				17%		
	2013	73%	53%	NR		27%	47%					
	2014	84%	43%	70%		16%	57%			30%		

Nota. En la I.E.A.V., no hay información suficiente para reportar en el año 2012 grado Quinto. 2013 grado Noveno

Nota. Fuente: (Icfesinteractivo.gov.co).

En la tabla 1, en términos generales, se puede decir que los resultados para la básica primaria se encuentran ubicados en los niveles más bajo de desempeño de Pruebas Saber (insuficiente y mínimo). Esto muestra que alrededor del 80% de los estudiantes están en el nivel insuficiente, no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba de lenguaje y un 20% de los estudiantes de la I.E.A.V. se ubicó en un nivel mínimo, superando las preguntas de menor complejidad. Más crítico aún, no hubo estudiantes que se hayan ubicado en el nivel

satisfactorio y avanzado. Lo que quiere decir que no hubo un desempeño adecuado en las competencias evaluadas y tampoco se dio un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas.

Se observa en la tabla que la mayoría de los estudiantes de grado quinto, en el área de lenguaje, de la I.E.A.V., se encuentran ubicados en el nivel más bajo de desempeño de Pruebas Saber (insuficiente y mínimo) esto muestra que alrededor del 42% de los estudiantes están en el nivel insuficiente (2013: 53%, y 2014: 43%). Inclusive, los estudiantes de quinto grado de la I.E.A.V. no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba de lenguaje, y alrededor del 52%, en el nivel mínimo, para (2013: 47% y 2014: 57%). Esto quiere decir que los estudiantes de la I.E.A.V. se ubicaron en un nivel mínimo, superando las preguntas de menor complejidad. Además, no hubo estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio y avanzado. Lo que quiere decir que no mostraron un desempeño adecuado en las competencias evaluadas y que no muestran un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas.

En el grado noveno, los estudiantes de la I.E.A.V. se ubicaron en el nivel insuficiente y mínimo en el área de lenguaje, por lo tanto, no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba de lenguaje y un mínimo porcentaje de los estudiantes superaron las preguntas de menor complejidad. En los años 2012 y 2014 ningún estudiante se ubicó en los niveles satisfactorios y avanzados.

Tabla 2

Fortalezas y debilidades de las competencias evaluadas en el área de lenguaje en los grados 3, 5 y 9, durante los años 2012, 2013 y 2014

Comunicativa Lectora

Comunicativa – Escritora

Año	3	5	9	3	5	9
2012	Muy débil	Similar	Débil	Fuerte fuerte	Débil	Débil
2013	Muy débil					
2014	Débil	fuerte	Fuerte	Similar	Débil	Débil

Nota. Para el grado quinto no reporta información los años (2012, 2013) y noveno 2013.

Nota. Fuente: (Icfesinteractivo.gov.co, 2018).

Como se puede observar en el área de lenguaje, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel insuficiente y mínimo, por lo tanto, los resultados arrojan un alto nivel de debilidades en las competencias Comunicativa Lectora y Comunicativa Escritora. Se establece que hay dificultad en hacer una lectura fragmentaria del texto; pocos de ellos llegan a una comprensión inferencial directa. Se les dificulta establecer relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización y especialización. En conclusión, no captan la información sugerida en el texto.

La I.E.A.V. ha realizado algunos proyectos de lecto-escritura para mejorar en dichas competencias, pero los proyectos no se desarrollan satisfactoriamente porque no se le da la importancia que se requiere para obtener los logros. Algunos docentes implementan la lectura en el plan de clase, pero se quedan solo en el nivel literal porque se cree que cuando el estudiante hace un relato de lo leído allí hay comprensión, eso ha contribuido al bajo rendimiento académico, e incluso a que muchos niños(as) deserten de la I.E.A.V. por la frecuente repetición de grado[‡]. El modelo pedagógico de la I.E.A.V. es constructivista, pero los docentes seguimos

[‡] Se aclara que este problema no se profundiza en esta investigación, pues no hace parte de los objetivos generales.

aplicando una pedagogía tradicional. Así, las estrategias utilizadas para la enseñanza tradicional no han respondido a las necesidades y a los intereses de los estudiantes, y los progresos en el sentido de la comprensión no son significativos, sobre todo, cuando el proceso lector se queda en el nivel literal, ya que se desconocen las incidencias del nivel inferencial y crítico intertextual en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de la I.E.A.V.

De ahí se piense que trabajar la tradición oral en el aula se constituya como una estrategia no tradicional, en términos didácticos, que genere progresos en los estudiantes. Pues parte de la observación realizada por los investigadores apunta a la necesidad que tienen los estudiantes adolescentes de significar su cultura y su historia.

1.1.3 Análisis del problema.

La capacidad de comprender a través del lenguaje pone a los seres humanos en el plano más complejo del conocimiento, ya que construimos y habitamos el mundo por medio de símbolos, de esta manera hacemos una lectura constante de nuestro entorno, mucho mejor, de nuestro mundo interior. En el artículo: “Los niveles de Comprensión Lectora” Gordillo y Flórez (2009) plantean que la Comprensión Lectora es una actividad cognitiva que “exige del individuo una participación dinámica y activa, en la que se considere el texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente” (2009; 3). Muchas veces los estudiantes realizan, en palabras de Isabel Solé:

“(…) una lectura mecánica correcta, pero ignoran el verdadero propósito de la lectura, cómo leer para encontrar información, leer para actuar, leer para demostrar que se ha aprendido un contenido y leer comprendiendo para aprender. Por el contrario, leen sin poner el suficiente interés que se requiere en el texto para llevar a cabo la interpretación y comprensión de las palabras expresadas por el autor”. (1994: 12).

Si se tiene en cuenta lo anterior, y se considera el caso de la I.E.A.V., surge el siguiente interrogante que va más allá de los planteamientos de los Derechos Básicos de Aprendizaje y se centra más en el eje de comprensión de los lineamientos curriculares de lengua castellana: ¿Qué factores impiden que nuestros estudiantes tengan una mejoría en la capacidad de comprender los textos?

Una respuesta a priori a la pregunta anterior sería la siguiente: se requiere solucionar de manera prioritaria en los niveles de básica y media en la I.E.A.V. la baja Comprensión Lectora, para lo cual se deben intervenir diversos factores como la falta de lectura, el desinterés por la misma, y a la vez, elaborar por parte de los docentes una metodología clara y específica que se aplique desde los primeros años de enseñanza básica.

Para mejorar la Competencia Lectora en los estudiantes se proponen estrategias que surgen como reto importante para sus vidas; dichas estrategias están enmarcadas en el antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Por este motivo se pregunta a los profesores de básica primaria, al docente de lenguaje, si en su práctica pedagógica ha implementado estrategias didácticas que permitan que los estudiantes conozcan sus costumbres, tradiciones, etc. El resultado de la indagación evidencia que en la práctica pedagógica hay una falencia en la apropiación de la cultura, por el desconocimiento por parte de las nuevas generaciones de las costumbres y tradiciones. Al hacer preguntas a los 20 estudiantes de grado séptimo sobre las diversas manifestaciones culturales que se pueden realizar al interior de la comunidad educativa, se identificó que menos del 30% de los estudiantes conocen sobre sus costumbres y tradiciones. Algunos vagamente dan respuesta sobre algunas tradiciones del pacífico que son narradas por adultos. Lo que demuestra un desinterés o desconocimiento de nuestras

tradiciones. Porque nuestros jóvenes han pasado a formar parte de una cultura uniforme, la cual no reconoce las diversidades culturales, se desapegan de la raíz. Por lo anterior se hace necesario implementar una Secuencia Didáctica que permita mejorar la Comprensión Lectora en el nivel inferencial, en los estudiantes del grado Séptimo, a través del relato oral y escrito, que permita además el aprendizaje y conocimiento de nuestras costumbres y tradiciones. Por esta causa nace o se desprende la pregunta de la presente investigación.

1.1.4 Pregunta de investigación.

¿Cómo lograr que los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle mejoren la Comprensión Lectora Inferencial gracias a la práctica de la tradición oral y escrita?

1.1.5 Hipótesis.

Si se aplica una Secuencia Didáctica usando el relato oral y escrito como estrategia pedagógica es posible que se mejore significativamente los problemas de Comprensión Lectora en el nivel inferencial en los estudiantes de Séptimo grado de la Institución Educativa Agrícola del Valle.

1.2 Justificación

En el país, la lectura es el eje transversal e interdisciplinar del proceso académico; a su vez se presenta como una de las mayores dificultades en los estudiantes a nivel nacional según los resultados arrojados por las Pruebas Saber.

En cuanto al nivel de Competencia Lectora de los estudiantes de la I.E.A.V. según los resultados de las pruebas Saber aplicada a estudiantes de los grados 3, 5, 9, En los años (2012, 2013 y 2014) más de 95% no alcanzó el nivel mínimo en competencias de lenguaje.

La I.E.A.V. requiere de una propuesta pedagógica (Secuencia Didáctica) que propenda por contribuir al fortalecimiento de la Comprensión Lectora Inferencial a partir de la práctica de tradiciones orales y escritas como herramientas pedagógicas en los estudiantes del grado Séptimo de la I.E.A.V. del Chocó. Para lograrlo es necesario escuchar a los grandes contadores de historias, de esta manera se promueve la lectura y se fortalece la comprensión. Así se genera una acción motivadora que lleva la tradición oral y escrita al aula de clase, lo que facilita en forma adecuada que el estudiante adquiera un papel activo sobre su propio aprendizaje.

Se espera que la cultura regional chocoana, específicamente del corregimiento del Valle, Bahía Solano, tome fuerza y se destaque gracias a la interacción directa entre la escuela y la comunidad. Lo que permite, a mediano plazo, por parte de los estudiantes con la práctica de la lectura comprensiva inferencial, y con base en la tradición oral y escrita de la región, alcanzar de manera progresiva los objetivos propuestos en la investigación, para que gracias a la Secuencia Didáctica se mejore la capacidad de entender los textos académicos, y así elevar los resultados de las Pruebas Saber y mejorar los estándares académicos de la E.I.A.V.

Este proyecto será útil porque tiene en cuenta una materia prima fundamental como lo son la tradición oral y escrita, y la literatura de la región, de esta manera se rescata y se articulan los valores ancestrales que se han perdido debido al estilo de vida acelerado que supone habitar la aldea global. Los valores por rescatar son el sentido de pertenencia, la solidaridad, la vida y la paz como derechos fundamentales, la sana convivencia, todo esto gracias a la educación que transforma a los individuos y eleva el espíritu de las comunidades.

Para los ejecutores del proyecto fue una experiencia significativa porque descubre elementos importantes de la región que le aportan al proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela, y que a la vez los dotó de conocimientos específicos del contexto cultural, social y geográfico, que hacen más meritoria la labor de la enseñanza.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general.

Mejorar la Comprensión Lectora Inferencial en los estudiantes del grado Séptimo de la I.E.A.V. del Chocó, a través del uso de la tradición oral y escrita como una herramienta pedagógica para la intervención y puesta en marcha de una Secuencia Didáctica.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Determinar el nivel de Comprensión Lectora en términos inferenciales en los estudiantes del grado Séptimo.

2. Diseñar una Secuencia Didáctica estructurada en la tradición oral y escrita implementando el Proceso Lector de Isabel Solé.

3. Implementar la Secuencia Didáctica en los estudiantes del grado Séptimo usando la tradición oral y escrita para el mejoramiento de la comprensión inferencial.

4. Medir el impacto de la intervención de la Secuencia Didáctica.

1.4 Antecedentes

Los problemas de aprendizaje en los infantes tienen diversas manifestaciones, ya sea por el peso de los diferentes contextos como el ambiente familiar, social, cultural u otros problemas de carácter cognitivo como lo son las dificultades para adquirir el lenguaje o la falta de atención, retención y concentración. La Comprensión Lectora y la tradición oral han sido estudiadas e investigadas a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, son muchos profesionales, quienes se han dedicado a investigar y profundizar sobre el tema por la importancia e impacto que tienen ambas en la enseñanza dentro del aula de clase.

1.4.1 Aportes del relato oral en el aula.

Para hablar de los aportes del relato oral en el aula se hace necesario hacer un recorrido por el corpus de varios autores y sus investigaciones en todo el continente americano en las últimas décadas. En los estudios se observa la importancia del imaginario popular de cada territorio y de su efectividad a la hora de ser utilizado como materia prima para la enseñanza de la lectura comprensiva.

En primer lugar, se tiene en cuenta a Sánchez (2017), pues ella hace un recuento histórico del desarrollo pedagógico y el uso de la literatura y sus tradiciones orales y escritas para la enseñanza en las aulas de clase:

“La literatura en general ha presentado distintos papeles en el aula desde el siglo XIX hasta nuestros días, en función de los distintos enfoques metodológicos que se han venido utilizando. En el método gramatical la literatura representaba un modelo de lengua en el que se estudiaron las normas lingüísticas durante las décadas de los años 50, 60, y 70 de siglo XX. Luego, con el estructuralismo lingüístico y el conductivismo psicológico, la literatura quedó sustituida por textos elaborados con fines didácticos. Fue en los años 70, con los programas nocio-funcionales, cuando la literatura volvió a las aulas, aunque únicamente en forma de complemento cultural al final de las unidades didácticas. Una década más tarde el enfoque comunicativo utilizó la literatura como un punto de partida para la comunicación. Sin embargo, esta se presentaba

desvinculada de la realidad cotidiana y restringida a los niveles avanzados, hasta que aparecieron las lecturas graduadas en los años 90. Finalmente, el enfoque por tareas reivindicó el uso de obras originales, adecuadamente seleccionadas para cada nivel, así como la importancia de integrar la comprensión lectora en otras series de tareas “(2017, pág. 18).

Sánchez (2017) hace énfasis en que la literatura en el aula de clases puede ir más allá de los usos convencionales que se le han dado dentro de la enseñanza tradicional, los cuales explica, se quedaban en el pesado estante de “contenidos históricos y culturales”. Por el contrario, la literatura puede convertirse en la herramienta fundamental para fortalecer las competencias intercultural, comunicativa y literaria. Todo esto, como se ha expresado anteriormente, con el fin de “motivar el aprendizaje activo por parte del estudiante”, sin dejar de lado el fomento de la lectura, el fortalecimiento de los valores ancestrales y la constante estimulación del gusto por el arte.

Ahora, si pensamos en la enseñanza del lenguaje en grupos étnicos a través de las tradiciones orales, entonces se tiene en cuenta el estudio realizado por Riveros Vásquez (2016), quien cita en su investigación Tradición oral en Colombia a Ramírez (2009):

“(…) Sobre la tradición oral en el aula, encontraron que, Centroamérica está conformada por países multiétnicos, pluriculturales y plurilingües, producto de la relación entre grupos humanos nativos americanos, afrocaribeños y europeos. Sólo el conocimiento de nuestras culturas y costumbres nos ayudará a comprendernos mejor. La tradición oral es un instrumento útil para adentrarnos a la cosmovisión de los pueblos que conforman nuestros países. Por tanto, la autora consideró importante incluir la tradición oral en el currículo, porque el conocimiento de la cultura y de las costumbres ayudaría a las relaciones sociales y a una mejor comprensión”. (2016; 9).

Según Riveros (2016) para Ramírez la tradición oral es:

“Un medio ideal para impulsar el aprendizaje participativo, a través de las metodologías activas que promueven las reformas educativas de los países de la región. Siguiendo la corriente constructivista, la tradición oral permite a los niños y niñas y a la comunidad en general crear, construir y recrear valores culturales, morales y éticos de forma individual y grupal, estimulando la comprensión y el respeto entre personas de diferentes grupos” (2016: 33).

Concluyendo, Ramírez dice que:

“(…) La tradición oral ofrece la oportunidad de incorporar conocimientos locales a la escuela, reforzando la autoestima de los niños y niñas y promoviendo una mayor comunicación, cooperación, entre los padres de familia y los centros educativos, además, los alumnos tienen la oportunidad de realizar labores fuera del aula, y llevar los saberes y conocimientos cotidianos a la clase, estableciendo un enlace entre la cultura popular y el conocimiento científico que permite contar con la presencia y el apoyo de personas valiosas de la comunidad: ancianos, curanderos, artesanos, cuenteros... todos pueden compartir sus conocimientos y enriquecer la educación de niños y niñas”. (pág. 34).

Por otro lado, investigaciones realizadas por Sabogal, Rodríguez y Reina (2013), en la su propuesta encontraron que en la cotidianidad el uso de los principios básicos del lenguaje oral y los escenarios particulares de interacción, donde los niños crean o reconstruyen oralmente hechos y acontecimientos, son una fuente de conocimientos y de explotación de la oralidad. Las investigadoras elaboraron una serie de talleres que les permitieron a los estudiantes construir su propia voz, reconocer, respetar y escuchar la voz de otros, y paralelamente fomentaron el uso de narraciones colombianas como mitos y leyendas. En la investigación observaron que “los niños y niñas eran más participativos y seguros de lo que expresaban, por lo que concluyeron que, al dejar de lado la oralidad, se limita el pensamiento, la imaginación y la narrativa” (pág. 15). En cuanto a la tradición oral encontraron que para los menores es de total agrado y aumenta en ellos interés por su cultura.

Como lo explica el estudio de la Unesco en “Aportes para la enseñanza de la lectura” (2016). En el documento se reconocen los avances en la región, además dice que:

“(…) Se han realizado investigaciones sobre la Comprensión Lectora durante las últimas décadas, y los países de América Latina y el Caribe han conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero continúa pendiente el desafío de mejorar la calidad de la educación”. (2016. pág. 8).

Al leerse el informe con atención, este pone en alerta sobre los resultados en diferentes pruebas en el centro y sur del continente americano, pues tiene en cuenta los datos que arroja el estudio de 2006 sobre 16 países de la región, en los que “más de la mitad de los niños de sexto

grado alcanzaron los niveles de desempeño inferiores en lectura, matemática y ciencia” (pág.

8). El mismo informe de la Unesco, con respecto a la importancia de la alfabetización y los procesos letrados explica:

“Por esta razón Bronckart (2007) en su propuesta didáctica basada en el interaccionismo-sociodiscursivo, no niega el sistema de la lengua, sino que lo entiende desde su relación con la actividad humana. En esta, el estudiante es un agente activo de la lengua y de esa forma la adquiere y la aprende. Esta propuesta está en la línea del enfoque sociocultural que concibe a la lectura y a la escritura como facultades humanas y se hace cargo de los usos que adoptan la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar y de procesar la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana. Este enfoque concibe la alfabetización como la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada: para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos”. (2016. pág., 12).

Más adelante, dice el informe en relación con los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua –cognitivo, comunicativo y sociocultural: “Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar” (pág. 12).

El Informe de la Unesco cita a Solé (2011), quien afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (2016: 12). No cabe la duda que la vida cotidiana en la aldea global es más fácil y agradable si se sabe leer. Es por esto que “la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando” (2016: 12).

También se tiene en cuenta la investigación realizada por Rodríguez, Calderón y Leal (2016), en su estudio indagaron sobre la comprensión lectora y el uso de la metacognición y la metacomprensión para alcanzar la comprensión, concluyeron que al aplicar estrategias

metacomprendivas en la práctica de la lectura de textos se fortalece el desarrollo del proceso comprensivo lector y la potenciación de las habilidades metacomprendivas, lo cual lleva a un mejor desempeño escolar. Luego, dentro de su investigación, los autores mencionan algunos antecedentes relacionados a la Comprensión Lectora. Inician con el caso de Bogotá, Colombia.

La investigación de Flórez - Romero (2005):

“Sobre las habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con las competencias en lectura y escritura en niños de primero a cuarto grado de primaria, pertenecientes a tres colegios de Bogotá, Colombia, se encontró que, a medida que los estudiantes poseen mayor control y conocimiento de los procesos metacognitivos, su desempeño en lectura y escritura mejora. Un primer conjunto de estudios muestra que la aplicación de estrategias metacomprendivas parece mejorar las capacidades de Comprensión Lectora de los estudiantes”. (2016. pág. 96).

Más adelante, continúan con el caso de Adrianzén (2012, citado por Rodríguez, Calderón y Leal, 2016), “se realizó un estudio sobre la incidencia de las habilidades metacognitivas en la Comprensión Lectora, para lo cual aplicó un programa de habilidades metacognitivas que mejoró la comprensión en niños de cuarto grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, de Piura”. (2016 pág. 97). De igual manera los autores referencian a Heit (2012), este examinó la eficacia de estrategias meta-cognitivas de Comprensión Lectora en la asignatura de Lengua y Literatura encontrándose con resultados igualmente positivos. “Iguales efectos encontraron Quaas, Ascorra y Bertoglia (2005), cuando indagaron la relación entre los niveles de rendimiento de los estudiantes de Octavo grado de Valparaíso, Chile, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las estrategias metacomprendivas que usan en la lectura” (pág. 98). Los autores presentan un largo listado de casos positivos al intervenir a los estudiantes con estrategias metacomprendivas con base en la Comprensión Lectora. Por ejemplo a Santibáñez y Pisconte (2003), Wong y Matalinares (2011).

Además tienen en cuenta la relación entre comprensión lectora y la aplicación de algunas estrategias metacomprendivas específicas:

“Irrazabal, Saux, Burin y León (2006) y Nieto (2005) hallaron que realizar resúmenes funciona como estrategia metacomprendiva que permite el fortalecimiento de la comprensión lectora, y Nieto (2005) mostró además sus efectos sobre habilidades de metacomprensión. En ambos estudios participaron 281 niños, a quienes se les administró la Escala de Conciencia Metacognitiva de Lectura (ECML) y una prueba de comprensión lectora en un diseño experimental pretest-postest con grupo de comparación. En la misma línea, Condori (2003) llevó a cabo un estudio experimental que buscaba mejorar la comprensión lectora de los estudiantes haciendo uso de las estrategias metacomprendivas de predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos, resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas. Resultados de la Institución Educativa Alfredo Iriarte en las pruebas estatales que dan cuenta del desempeño de sus estudiantes en comprensión lectora” (Rodríguez, Calderón y Leal, 2016. pág. 99).

Por último y no menos importante, los autores Rodríguez, Calderón y Leal (2016) destacan tanto al Ministerio de Educación Nacional como al Icfes, entidades que se han propuesto identificar y potenciar los diferentes niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes para fomentar el proceso comprensivo - lector y obtener un mejor desarrollo de sus competencias comunicativas.

1.5 Marco teórico

Alrededor de la Comprensión Lectora existen antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación, que brindan elementos conceptuales y que sirven para consolidar la propuesta investigativa. Este estudio recurre a Isabel Solé (1994), es el referente principal para llevar a cabo todas las estrategias para el diseño de las actividades de lectura en cada uno de los momentos: antes, durante y después. Además, se recurre a Van Dijk (1977), Macro reglas del texto, y Walter Ong (1996), Oralidad del lenguaje.

1.5.1 La Enseñanza de la Comprensión Lectora.

Para entender el concepto de la Comprensión Lectora hay que saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a esta, por lo tanto, se debe tener en cuenta lo más básico, pero no lo menos importante, lo que se debe saber primero:

1.5.2 ¿Qué es leer?

Según Solé (1992), leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma, y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; por esta causa, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se habla.

Para esta autora la lectura es una serie de relaciones entre comprender y aprender. Pues este acto está basado en la significación que le da una persona a una información que se

constituye como aprendizaje; lo cual, a su vez, termina haciendo que el lector se apropie del texto y dando un análisis único.

La relación que existe entre leer y comprender, la explica Solé como uno de los objetivos más importantes de la lectura:

“Cuando se lee un libro para hacer un comentario de texto, el alumno debe esforzarse más, entender lo que ha querido explicar el autor del texto, releerlo varias veces hasta entender el propósito del libro. Este ejercicio requiere una gran atención y un gran esfuerzo. Al contrario, cuando se lee un libro por placer, nadie ha obligado al alumno a leer este libro, el alumno lee un libro que ha elegido por libre elección, que está relacionado con sus gustos e intereses y en consecuencia el esfuerzo cognitivo es menor. Es decir que la relación entre leer y comprender es muy importante ya que una implica a la otra. Forman las caras de una misma moneda. Si el lector sabe qué significa leer, y se pregunta al hacer una lectura, qué lee, por qué lee y para qué lee, va a estar motivado por entender el significado de dicha lectura y para hacerlo se ayudará de su propio bagaje de conocimientos, es decir de lo que ya conoce y sabe que son sus conocimientos previos”. (1992. Pág. 18).

Ella le recomienda al profesor explicar y enseñar a sus alumnos las diferentes estrategias de lectura dependiendo de los objetivos o de las intenciones que tienen con respecto a una lectura en particular. Por ejemplo, si leemos un capítulo de un libro para hacer a continuación un comentario de texto no se va a aplicar las mismas estrategias de lectura que si leemos un libro por ocio y por placer:

1.5.3 Etapas del proceso de la lectura.

Para Solé (1994) la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector. Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo, haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, debe ser tratada estratégicamente por etapas. Encada una de ella han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector.

Solé divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. A continuación, la tabla lo resume.

Tabla 3
Etapas del proceso de lectura (Subprocesos)

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea, el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.</p> <p>Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.</p>	<p>Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.</p> <p>Siendo nuestro quehacer una función integradora, éste es un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.</p>	<p>De acuerdo con el enfoque sociocultural Vygotsky, L. (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter interpsicológico. En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. Aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para</p>

		manifestarse luego en su personalidad (formación integral). El fin supremo en todo aprendizaje significativo es eso, formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios al cambio.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Fuente: (Solé, 1994) La tabla es elaboración propia.

1.5.4 Los niveles de comprensión lectora.

Como se ha mencionado anteriormente, se parte de la relación activa y dinámica del lector con el texto, el vínculo que surge de la interacción es lo que reconocemos como Comprensión Lectora, y los niveles dependen de la estrecha relación que se dé en el proceso de lectura comprensiva. Solé (1987) plantea que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Ahora bien, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. La autora explica que el significado del texto escrito tiene para el lector una relación dinámica que no se reduce a una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, por el contrario, se debe a una construcción que implica al texto y a los conocimientos previos del lector que lo aborda. Los niveles según Gordillo y Flórez (2009) son propuestos en los trabajos de Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989).

Tabla 4
Niveles de comprensión lectora

Nivel literal	El estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos. Identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de reconocer.
Nivel inferencial	<p>Comprensión inferencial: el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo, para así construir el sentido global del texto. Para esto, utiliza la habilidad de inferir y efectúa las siguientes acciones:</p> <p>Ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio). Clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto). Resumir las ideas principales. Concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente).</p> <p>El proceso inferencial pone en juego también la habilidad de analizar información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje).</p>
Nivel crítico	Comprensión crítica: el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular, la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura).

Nota. Fuente: (Organización de las Naciones Unidas, 2016). La tabla es elaboración propia.

1.5.5 Estrategias de la comprensión lectora.

Solé (1994) esgrime la cercanía conceptual existente entre “estrategia” y “procedimiento”. A su vez lo resuelve de la siguiente manera:

“(…) Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas» «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o

destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos”. (1994: 4).

Más adelante es mucho más esclarecedora:

“La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (pág. 5).

1.5.6 ¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?

De acuerdo con Isabel Solé (1994), las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación - motivación, disponibilidad- ante ella; ya que facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan:

“Las estrategias de comprensión lectora a las que nos referiremos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (1992. Pág, 5).

El papel del educador en el acompañamiento dentro del aula de clase es esencial, pues esta presencia la interacción dinámica entre el lector y el texto (estudiante aprendiendo a aprender). Por esta razón Solé define los procedimientos como contenidos de enseñanza, entonces se infiere que el docente, más que seguir el desarrollo plano de la lectura de sus educandos, trata de incentivar la apropiación de las estrategias en las niñas y los niños:

“(…)1. Son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-.2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas

infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”. (Pág. 5).

La enseñanza de la lectura requiere de una actividad docente abierta, flexible, dinámica.

“De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores”. (Pág. 6).

El reto es hacer del estudiante un lector comprometido que se autorregule. Es darle alas para que vuele y tener la paciencia y el tiempo, que son tan escasos dentro del aula de clase, para ser un guía de seres pensantes en plena etapa de desarrollo cognitivo.

1.5.7 Estrategias de lectura.

Una estrategia de lectura es el conjunto de pasos que se realizan cuando al momento de leer se encuentra un obstáculo o un problema. Las estrategias de lectura tienden a la obtención de un objetivo:

“El objetivo de las estrategias de aprendizaje es ayudar al lector a ser autónomo y a que pueda enfrentarse a textos de diversos tipos. La autonomía en los lectores significa que estos son capaces de aprender. Un lector autónomo es capaz de relacionar el nuevo contenido leído con sus conocimientos previos, cuestionar su propia comprensión del texto, cuestionar lo que sabe y modificarlo y poder crear generalizaciones para poder transferir lo aprendido a contextos diferentes”. (Solé, 1994, pág. 62).

Además permiten al lector seguir el curso de la lectura; ya que no se encuentran atadas a algún tipo específico de texto, sino que pueden adaptarse a diferentes situaciones de lectura; y ayudan a potencializar el control metacognitivo sobre la lectura ya que el lector no solo comprende, sino que es consciente de lo que comprende y lo que no.

1.5.8 La instrucción en estrategias de lectura.

Para que se dé un proceso de comprensión lectora en el aula es indispensable que el lector tenga estrategias para memorizar e intensificar lo leído” (Solé, 1998). Lo que representa de manera imperativa para el profesor de lengua enseñar estrategias de lectura. Esta instrucción en estrategias lectoras le permitirá al estudiante abordar textos de manera autónoma con la facilidad de superar obstáculos de comprensión. El estudiante que ha recibido instrucción en estrategias de lectura también podrá cuestionar su propio conocimiento, relacionar lo leído con las ideas previas que este tiene y hacer generalizaciones para transferir lo aprendido a otros contextos. En resumen, tal como lo declara Solé “enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (1994, pág. 62).

1.5.9 Tipos de estrategias de lectura.

Teniendo en cuenta el trabajo realizado por Adriana Cecilia Goyes Morán (2012) acerca de comprensión y producción de textos y complementándolo con el trabajo sobre estrategias de lectura de Isabel Solé (1994), se encuentran tres momentos en los cuales se pueden clasificar las estrategias de lectura: antes, durante y después de la lectura.

1.5.9.1 Estrategias antes de la lectura.

Son las estrategias usadas antes de abordar un texto para poder facilitar la comprensión del mismo. Entre las estrategias de prelectura se encuentran las siguientes:

1. Establecer un propósito para la lectura. En esta estrategia el lector debe decidir la razón por la cual va a empezar a leer un texto. Este propósito está ligado a la motivación que pueda tener

el lector al momento de abordar textos. El lector puede leer para adquirir información, leer para aprender o leer por placer (Goyes Morán, 2012, pág. 52).

2. Activar los conocimientos previos. Es importante que el lector tenga en cuenta lo que sabe sobre el texto que va a leer para así mejorar la comprensión de lectura. Con esta estrategia, el lector relaciona todo el contenido que pueda recibir del tema del texto, el tipo de texto, el título, imágenes o bibliografía con su conocimiento previo, lo cual es una muestra del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983).

3. Hacer predicciones o preguntas. Teniendo en cuenta las ayudas brindadas por la anterior estrategia, el lector puede realizar preguntas, por ejemplo: ¿de qué se tratará el texto? o ¿qué encontraré en el texto?, con el objetivo de formular hipótesis que luego de la lectura pueda confirmar.

1.5.9.2 Estrategias durante la lectura:

Al momento de leer, es en donde el lector realiza su mayor esfuerzo para facilitar la comprensión. Estas estrategias le permiten al lector construir una interpretación adecuada o superar los obstáculos o problemas que van apareciendo durante la lectura (Solé, 1994, pág.101). Entre las estrategias usadas durante la lectura se encuentran las siguientes:

1. Subrayar. Es una estrategia en la cual se identifica información importante en el texto para luego ser consultado. Se pueden subrayar ideas principales, frases u oraciones con sentido o argumentos con fuerza. Es necesario usar por los menos dos colores para discriminar la información (Goyes Morán, 2012, pág. 54).

2. Glosar. Cuando se utiliza esta estrategia, se escriben apuntes en la margen del texto señalando la idea principal o información importante en palabras que el lector comprenda mejor.
3. Usar diversos marcadores textuales. Entre estos se encuentran líneas verticales, asteriscos u otros signos, números o numeración de otras páginas en la margen; lo anterior con el fin de señalar o destacar párrafos, secuencias, similitudes, argumentos, etc.
4. Propiciar espacio para la relectura. La relectura se hace con el objetivo de prestar más atención a las ideas y sus relaciones y a generar inferencias e hipótesis personales (Goyes Morán, 2012, pág. 55). Cuando se relee se retorna a los subrayados para reconocer el texto de manera más profunda.

1.5.9.3 Estrategias después de la lectura.

Teniendo en cuenta que “no se termina de leer si no se escribe” (Goyes Morán, 2012, pág. 55), las estrategias después de la lectura son pertinentes para consolidar y fomentar la comprensión a lo largo del texto (Solé, 2006, pág. 117). Entre las estrategias usadas después de la lectura se encuentran las siguientes:

1. Resumir. El lector puede darse cuenta con esta práctica cuán bien comprendió el texto, al mismo tiempo, desarrolla su producción escrita.
2. Esquematizar. Con esta estrategia, el lector relaciona ideas y conceptos del texto y los refleja en un esquema, que puede ser gráfico o visual.

3. Formular y responder preguntas. Esta estrategia puede ser usada en forma oral o escrita tras la lectura de un texto y permite al lector tener una lectura activa y estar más capacitado para regular su proceso de lectura (Solé, 1994, pág. 137). Existen preguntas de respuesta literal, cuya respuesta se encuentra literalmente y directamente en el texto; preguntas piensa y busca, en donde se busca que el lector relacione elementos y haga inferencias; y las preguntas de elaboración personal, en donde la respuesta no se puede deducir del texto y exigen la opinión y conocimiento del lector (1994, pág. 138).

1.6 Comprensión lectora

El principal objetivo de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos implicados en la lectura, quizá el más importante, sea la Comprensión Lectora, según Salas Navarro (2012, quien cita a Solé 1994): “la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. Sin embargo, antes de continuar debemos explicar qué se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento” (pág. 34).

1.7 Macrorreglas para la comprensión de textos

El diccionario digital del Centro Virtual Cervantes define las Macrorreglas textuales como un concepto acuñado por Van Dijk (1977), en Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso: el autor dice que “Las Macrorreglas tienen el objetivo de describir las reglas que

aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el texto” (CVC, 2018).

Las siguientes definiciones corresponden a las cuatro macrorreglas que más inciden en el proceso de Comprensión Lectora:

Supresión u omisión: dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. En el ejemplo [Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.], se puede suprimir la proposición [Llevaba un vestido verde], porque el resto del discurso no presupone esa información, ya que no desempeña un papel en la interpretación de las oraciones; por lo tanto, no figurará en la formulación del resumen o macroestructura del texto (CVC, 2018).

Selección: se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior. En el ejemplo presentado, se seleccionarían las proposiciones [Pasó una chica] y [De repente, tropezó] porque son necesarias para construir el sentido global o tema del discurso: el texto del ejemplo trata de una chica que tropieza (CVC, 2018).

Generalización: se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo). Del ejemplo [En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzzles], se puede derivar una macroproposición como [En el suelo había juguetes], que constituye el tema del discurso o macroestructura a partir de la generalización (CVC, 2018).

Integración o construcción: se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. En el ejemplo [Fui a la estación. Compré un billete. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.], al aplicar la regla de construcción se obtiene la siguiente macroproposición: [Viajé en tren] (CVC, 2018).

Van Dick en Estructuras y funciones del discurso (1980), Hace énfasis en que las cuatro macrorreglas inciden de manera determinante en el proceso de Comprensión Lectora:

“(…) En cuanto a las primeras, las macrorreglas han sido equiparadas a unas estrategias de comprensión, si bien no se ha efectuado una propuesta sistemática, basada en el marco conceptual, de aplicación pedagógica de las macrorreglas. En cuanto al procesamiento informativo, se ha visto la utilidad de que los aprendices conozcan los mecanismos que permiten extraer la información relevante de un texto, su contenido semántico o macroestructura, a fin de que sean capaces de reducir y organizar grandes cantidades de información (sea en la producción o en la recepción). Ello permite explicar la forma como cada individuo interpreta los textos y les asigna un sentido, y diseñar en consecuencia una determinada acción didáctica” (Van Dick, 1980, tomado de CVC 2018).

Lo anterior explica la importancia de las Macrorreglas para el presente trabajo, más aún en la modelación del Marco Teórico, ya que se pretende generar una Secuencia Didáctica en la que el estudiante sea el centro, y por esta razón, que deba tomar parte activa durante todos los procesos de la misma.

1.8 Procesos de producción oral

La oralidad es un hecho natural del hombre, es el primer eslabón cognitivo de la articulación lingual durante el acto de manifestar emociones, memorias o información fáctica y concisa. El acto verbal se hace tácito, pero es un paso complejo del lenguaje. **Suescún y Torres (2009, citan a Walter Ong 1996)** en Cuadernos de Lingüística Hispánica:

“(…) los pueblos orales tienen formas de recordar sucesos y de reproducirlos. Así, la historia de comunidades sin escritura no se pierde. (...) una fórmula es recordar hechos memorables y asociar

otro tipo de sucesos con ello, en las pláticas con los campesinos y abuelos del municipio es común escuchar: *“El año de la Virgen, el año del temblor, el año del terremoto, el año de la pandemia, cuando llegó el gobernador, cuando el pleito con el vecino, cuando mataron a Gaitán, cuando mataron a Galán, etc.”*; estrategias que Walter Ong llama "psicodinámicas". Por tanto, la oralidad es acumulativa, abundante y redundante, conservadora, participante y situacional; es decir, no es abstracta, siempre está presente en el momento que se necesite” (2009: 33).

Lo anterior explica la importancia de la oralidad en los pueblos ya que por medio de ella se recuerdan los diferentes sucesos que se han ido presentando a través de la historia del mismo, es de allí la importancia de traer los relatos al aula de clase con el ánimo de concientizar a los estudiantes en valores ancestrales como sus costumbres, cultura etc. Con el objetivo que estas permanezcan de generación en generación.

A continuación, Suescún y Torres (2009), hablan de la oralidad primaria, este es un concepto clave para el presente trabajo, si se tiene en cuenta que esta es la materia prima con la que se genera la intervención en los alumnos de Séptimo grado. Los autores plantean la “paradoja esencial de la oralidad primaria” dicen que esta “permite que la memoria se active y acceda a la consulta del conjunto de conocimientos, hábitos, tradiciones, representaciones, simbolismos, significaciones y lengua en un grupo social determinado” (pág. 33). Lo que resulta paradójico es lo efímero que resulta ser la lengua oral pues “cuando las palabras han abandonado la boca y han sido dichas, también han dejado de existir sonoramente, aunque se abra el abanico de posibilidades hacia la significación” (pág. 34).

Por lo tanto, la oralidad tiene la capacidad instantánea de nombrar una y otra vez lo ancestral, por esta razón cada vez que un abuelo o un cuentero hacen uso de la tradición oral para transmitir la sabiduría popular esta llega renovada, joven y versátil a los oídos del escucha.

Suescún y Torres dicen que “esta dualidad le ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse” (pág. 34).

Suescún y Torres (2009, citan a Carlos Montemayor 1996) quien propone tres grandes bloques que conforman la oralidad. El primer bloque va de la mano con la función poética del lenguaje y está centrado en “el conjunto de conocimientos que son transmitidos a través de cantos, rezos, discursos, leyendas, cuentos y conjuros” (pág. 34). También se tiene en cuenta la función comunicativa que en el campo de la comunicación oral permite “relacionarse con el otro, tratando de encontrar la mediación necesaria, en cuanto a acercamiento de lenguajes, corpus, conocimientos, referentes y definiendo en sí sus propias leyes” (pág. 34). Y la función referencial que en el habla permite “entablar diálogos, utilizada en la vida cotidiana, referida a la forma específica de hablar de cada persona, aunque no se descarta que el habla pueda ser también social, es decir, que a través de ella se compartan los mismos referentes, el lenguaje y los conocimientos” (2009; 34).

Manuel Zapata Olivella, citado por Suescún Cárdenas, Y., & Torres García, L (2008), plantea tres leyes fundamentales de la tradición oral:

“(…) **acumulación**: todos los conocimientos son acumulados a través de los tiempos y las generaciones (...) significa un avance en la marcha de los seres humanos (...) **transmisión**: cada generación se enriquece con los conocimientos que recibe de las generaciones anteriores y puede construir nuevos conocimientos y enriquecer a las que las suceden. La transmisión de su acervo es causa también de que una sociedad subsista y permanezca en el tiempo (...) **modificación**: ningún conocimiento es recibido pasivamente, quien lo toma lo adapta a su mundo conceptual y lo recrea con base en su propia experiencia. En la tradición oral los conocimientos no están dados, se crean y se recrean permanentemente. Según esta ley, la palabra oral tiene una codificación modificadora que no tiene la escritura”. (2009; 37).

Liliana Riveros (2016) cita a Barcia (2004), para definir la tradición oral como “un conjunto de producciones en la que, a modo de espejo, un grupo, una comunidad, un pueblo se

reconoce y se ve reflejado” (2016; 29). Cabe observar que la tradición oral “refleja la identidad de un pueblo” gracias al reconocimiento que se da a través del acervo de historias populares: canciones, coplas, juegos, en general a todo tipo de tradiciones y costumbres (Riveros, 2016: 29).

En el presente trabajo para rescatar los valores ancestrales que se vienen relegando por el paso implacable de la vida moderna, se cuenta con la tradición oral del pacifico para mitigar un poco la pérdida de identidad, tratando de recrear la realidad adentro de las aulas que alberga la cultura chocoana.

1.9 Géneros de la tradición oral

La investigación presente retoma a Liliana Riveros (2016) quien a su vez se apoya en Gómez (2002), para presentar la clasificación de los géneros orales tradicionales. La siguiente tabla sintetiza los dos géneros propuestos por Gómez.

Tabla 5

Géneros de la tradición oral

Géneros poéticos (en verso)	Géneros narrativos (en prosa)
Canción. Es la forma de expresión oral que conjuga poesía y música para comunicar mensajes o expresar emociones de forma artística.	Mito. Narración oral que se sitúa en tiempo protohistórico (o del origen de la comunidad), y que está protagonizado por dioses, semidioses y héroes culturales. Tiene una dimensión religiosa. Ejemplo: Jasón y Medea, que ha dado lugar al Tipo de cuento tradicional .
Canción tradicional (lírica, narrativa, seriada y épica) es la creada por un autor individual, aceptada y asimilada por el pueblo de tal forma que se convierte en anónima. Se transmite oralmente, de generación en generación. A su vez, podríamos dividir las en canciones del ciclo de edades de la vida humana (canciones de parto, de cuna,	Leyenda. Narración oral que se sitúa en un espacio relacionado con la comunidad que lo cuenta, en un tiempo anterior, pero al mismo tiempo histórico para la comunidad que lo transmite. Tiene una dimensión de verosimilitud dentro de esa comunidad.

<p>canciones y juegos infantiles mímico-gestuales, canciones de ronda y galanteo, de soldados o "quintos", de boda o epitalamios, de funeral o endechas) y según el ciclo de las fiestas anuales (canciones de carnaval, marzas, de Cuaresma, mayos, sanjuanadas, fiestas agrícolas, de difuntos, de santos, romerías, de trabajo, etc.).</p>	
<p>Canción popular. Creada por un autor, aceptada, aunque no asimilada por el pueblo, tiene una vida corta y desaparece como si de una moda se tratara. Ejemplos: las coplas de ciego o las canciones de moda de algún artista en específico.</p>	<p>Cuento. Narración oral situada en un tiempo y espacio definidos ("Érase una vez en un país muy lejano... "); protagonizado por personajes ficticios y simbólicos, que dentro de la comunidad que lo transmite, se considera como algo no verosímil.</p>
<p>Canción culta es aquella cuyo autor es un escritor o escritor-músico letrado, profesional a veces.</p>	<p>Historia oral. Relatos orales en que la gente cuenta lo que recuerda sobre la vida cotidiana o la historia del pasado. Ejemplos: informaciones etnográficas sobre la vida cotidiana, estructura familiar, sistema educativo, acontecimientos históricos (guerras, procesos de emigración), oficios y ocupaciones tradicionales, fiestas, modos de relación social, creencias.</p>
<p>Canción improvisada es aquella que el poeta-músico crea en el mismo momento de su ejecución y que no suele transmitirse. Los trovos son el ejemplo más significativo de éste tipo de canción.</p>	
<p>Romance. Es la canción tradicional narrativa en forma de versos octosílabos con rima asonante regular en los pares.</p>	
<p>Refrán, proverbio y dicho popular. Éstos están dentro del género llamado Paremia, que podíamos definir como sentencias breves con rima elemental que expresan un tipo de conocimiento o de opinión moral.</p>	
<p>Juego infantil. Es el ritual lúdico que practican los niños y jóvenes con fines de entretenimiento y de socialización acompañado a menudo de gestos, mímica, canciones o bailes.</p>	
<p>Retahíla. Tipo de canción de fórmula predeterminada que suelen practicar los niños como juego y que, por lo general, estimulan sus capacidades lingüísticas. o Adivinanza. Poema breve que propone un enigma que debe ser resuelto por el receptor.</p>	

Trabalenguas. Tipo de rima de fórmulas rutinarias, compuesta sobre sonidos y palabras cuya reiteración resulta difícil.	
Brindis. Composición en verso de carácter báquico, que se entonan en determinadas ocasiones festivas: especialmente en el momento de beber vino.	
Oración. Discurso que una persona dirige a una divinidad, santo o personaje sagrado con el objeto de obtener un favor o una gracia moralmente positivas.	
Ensalmo. Discurso que una persona dirige a una divinidad, santo o personaje sagrado, con el objeto de obtener una curación mágica o milagrosa de una enfermedad propia o de otra persona.	
Conjuro. Discurso que una persona dirige a un personaje sagrado o demoníaco, con el objeto de exigirle o de obligarle a la concesión de un favor mágico, que puede ser (aunque no siempre) moralmente negativo o perjudicial para otras personas.	

Nota. Fuente: Riveros (2016). “Géneros de la tradición oral”. Gómez (2002; 175 - 177).

De la tabla se pueden inferir resultados importantes para el diseño metodológico del presente estudio: en primer lugar, que el género en verso, como se puede observar, presenta una gama mucho mayor y más diversa de posibilidades, por lo tanto los cancioneros y coplas son una materia prima fundamental para la puesta en marcha de actividades pedagógicas, que a su vez pueden permitir actividades didácticas que también hagan uso del gesto, el movimiento, el manejo del cuerpo, el ritmo y la armonía. En segundo lugar, se apela a otros sentidos que también deben disponerse para otros tipos de lectura más compleja, se habla en este caso de la capacidad de leer el entorno. Este desarrollo cognitivo es muy importante en niñas y niños en etapas formativas entre los 4 y los 7 años de edad. Quizás por esta causa Riveros (2016) concluye que gracias a estos géneros los niños se ponen en contacto con su entorno, que el

aprendizaje se hace más activo, que se fomenta el trabajo individual y en equipo, también se valoran los abuelos de la comunidad y se incentiven a participar activamente en los procesos educativos y, por último, pero no menos importante, se rescata la importancia de los valores culturales de las comunidades (págs. 20 - 21).

En cuanto al género en prosa, puede observarse en primera instancia que esta es una experiencia significativa más formal, que exige de espacios más propicios para la escucha y que por tal motivo estimula la concentración y el enfoque en un referente visual, que en nuestro caso sería el narrador de historias. En segundo lugar, este es un género apto para niños, jóvenes y adultos, y puede ser demasiado importante como materia prima para la puesta en marcha de estrategias de lectura con exigencias más complejas, donde el lector requiera de un mayor ejercicio para la Comprensión Lectora. De alguna manera, el proceso cognitivo se hace dinámico y participativo a nivel individual, por lo tanto, la interacción con el discurso se hace de manera introspectiva para los escuchas.

2 Capítulo II

2.1 Marco conceptual

Se parte de la propuesta de investigación que busca aplicar una Secuencia Didáctica que permita fortalecer la Comprensión Lectora Inferencial a partir de tradiciones orales y escritas, por lo que se hace necesario identificar y definir conceptos fundamentales que permitan orientar la investigación.

En tal caso se tienen como palabras clave: comprensión, inferencia, tradición oral, contexto, secuencia didáctica.

2.1.1 La comprensión.

Elena Jiménez (2014) en su artículo “Comprensión lectora vs Competencia Lectora, qué son y qué relación existe entre ellas”, publicado en la revista Investigaciones sobre lectura N° 1, 2014 (págs. 65 - 74), ofrece una definición clara y de nivel elevado con la cual se puede prever que para alcanzar un buen nivel de Comprensión Lectora se requiere de antemano un individuo con una participación activa y dinámica, esta podría ser la primera disposición que se requiere, ya que esta se centra en la capacidad de cada uno de los individuos. La siguiente cita explica el por qué:

“La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora es la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva” (2014; 71).

Como se ha mencionado anteriormente, la Comprensión Lectora es el resultado que se da debido a la intensidad con que el individuo interactúa con el texto escrito, de este proceso de interacción se desprende el significado una vez el lector comprende las ideas más relevantes del texto, también puede entenderse como la decodificación de un texto al relacionarlo con los conceptos previos que ya tienen un significado para el lector.

2.1.2 La Inferencia.

Cisneros, Olave y Rojas (2010) explican que la inferencia es la capacidad de articular a partir de una aptitud mental que rige como eje o centro, pues se parte del reconocimiento de que es mucho más lo que se desconoce o se ignora frente al conocimiento previo con el cual se aborda el texto:

“La inferencia viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos” (2010; 13).

Ahora, los autores citan a Parodi (2005) reconociendo el concepto general que esta autora propone desde la perspectiva psicolingüística:

“La definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi, 2005, citado en Cisneros, Olave y Rojas, 2010; 14).



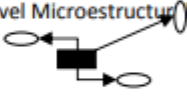
Frente a un diverso tipo de clasificaciones se tienen en cuenta aquellas clasificaciones sobre la inferencia, las cuales vayan en dirección hacia una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje:

“Cuya idea es establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que este

establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto” (Martínez, 2002:22, citado por Cisneros, Olave y Rojas, 2010; 26 – 27).

La siguiente tabla se toma de (Cisneros, Olave y Rojas, 2010; 27). Esta presenta la clasificación de Martínez (2002):

Tabla 6:
Clasificación de inferencias según niveles textuales

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO																
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES															
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo 															
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 															
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Microestructural 															
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. 2. 3.															
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1" data-bbox="863 1201 1172 1318"> <thead> <tr> <th>Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Causa</th> <th>Efecto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.....</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.....</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.....</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad			Causa	Efecto	1.....			2.....			3.....		
Ideas	Causalidad																
	Causa	Efecto															
1.....																	
2.....																	
3.....																	
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico															

Nota. Fuente: Cisneros, Olave y Rojas (2010). Clasificación de inferencias según niveles textuales Martínez (2002:154)

Nos situamos en la parte media y baja de la tabla de Martínez para hacer las siguientes consideraciones. Sobre las inferencias lógicas se habla de la capacidad de ordenar, relacionar y comparar por parte del lector. Es Bunge (1969), quien la define desde una entidad lógico formal, en donde por medio de dos premisas se obtiene una conclusión, la cual se acerca más al

silogismo y la deducción. La segunda postura corresponde a Ferrater Mora (1980) donde este propone dos tipos de clasificación para la inferencia. Una mediata y una inmediata, en donde básicamente se trata de concluir con la intervención o no de una tercera proposición. La conclusión de Bunge viene decantada por la deducción, puesto que los procesos inductivos están destinados a fracasar, debido a su poco grado de probabilidad y a su vez, porque sus esquemas no corresponden a la inferencia. Por esto asume que con este método se logran inferencias débiles.

Parodi (2006) propende para la Comprensión Lectora en el ámbito especializado por una aproximación al texto “desde la índole psicolingüística discursiva” (pág. 41), para esto clasifica dos tipos de inferencias que son definidas por el autor como “fundamentales” y “optativas”: las primeras las considera puentes que permiten “la construcción coherente de una representación mental” (pág. 41). Las fundamentales son por lo tanto de carácter conectivo. Mientras que las optativas son de tipo crítico y se destacan por desarrollar la capacidad valorativa, además observa que son “altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores” (2006; 41).

2.1.3 El relato oral.

Al hablar sobre el relato oral se tiene en cuenta a Maurice Halbwachs, quien es citado por Ong (1987): “la palabra oral permite que esas imágenes se difundan, se acrecienten y se vinculen con otras personas produciendo relaciones de cercanía, es decir, que la gente se vincule e intercambie sus vivencias mediante sus relatos”. Walter Ong, por su parte, concibe que “en una cultura oral, el pensamiento sostenido está vinculado con la comunicación” (pág. 40).

Retomando la definición especializada, se tiene en cuenta el *Diccionario de términos clave de ELE, Expresión oral*. En el cual se habla de un cambio considerable en el aula de clase al aplicarse modelos didácticos como el “Enfoque comunicativo” y el “Enfoque por tareas”: “en los que se procura llevar al aula la realidad externa; de ese modo, la expresión oral de los alumnos empieza a reflejar las características de la de los nativos” (CVC, 2018) Más adelante se destaca el trabajo de Cassany, Luna y Sanz (1994), los autores proponen la clasificación de las actividades de expresión oral presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 7
Clasificación de las actividades de expresión oral

Técnica	Tipo de respuesta	Recursos materiales	Comunicaciones específicas
Diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej., adivinanzas), trabajos en equipo, etc.	Ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.	Textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.	exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

Nota. Fuente: Cvc.cervantes.es (2018) La tabla es elaboración propia.

Ramírez Vargas (2009), reafirma la importancia del aula para el desarrollo social y cultural de las comunidades, y lo argumenta:

“La escuela es la institución, en la cual la sociedad ha depositado la responsabilidad de educar y socializar a los niños y niñas, en torno no sólo a cuestiones académicas sino, también para promover y fortalecer habilidades, valores, actitudes y comportamientos que la sociedad espera de ellos. Incluir la tradición oral en el currículo, permite una mayor interacción entre la casa y la escuela, y entre la comunidad y la escuela, haciendo de ésta última, una institución más democrática y participativa y dando la oportunidad a todos los pueblos de escuchar su voz. Además, la escuela se

convierte no sólo en centro educativo, sino también en un centro cultural al servicio de la comunidad, fortaleciendo la identidad étnica y nacional del pueblo al que sirve”. (2009; pág.25).

Más adelante Ramírez afirma que la tradición oral es “un medio ideal para impulsar el aprendizaje participativo, a través de las metodologías activas que promueven las reformas educativas de los países de la región” (pág. 26). Ya que, al seguir el paso de la corriente constructivista, “la tradición oral permite a los niños y niñas y a la Comunidad en general crear, construir y recrear valores culturales, morales y éticos de forma individual y grupal, estimulando la comprensión y el respeto entre personas de diferentes grupos” (2009: pág.26).

2.1.4 Tradición oral.

Según Morote, entrevistada por Zapata (2008), “la literatura de la tradición oral se define como aquella que se transmite de boca en boca y de generación en generación, y cuya característica esencial es la oralidad y el uso de la lengua versátil, que se transforma continuamente” (pág. 177). Otros autores la refieren como tradicional, popular, de tipo tradicional o de tipo popular. En el presente trabajo se utiliza la expresión de tradición oral para referirse a este tipo de literatura.

2.1.5 Formas de tradición oral.

Los conceptos y definiciones que se presentan a continuación son tomados de Ramírez (2009). Pues en dicho trabajo se entiende la tradición oral como un “instrumento útil” para la comprensión de las culturas étnicas que conforman los pueblos latinoamericanos, a su vez, “planificar clases más activas, instructivas, educativas y divertidas para los niños y niñas que nos acompañan en este proceso” (pág. 1). En Ramírez (2009) se encuentra la siguiente definición:

“*Los narradores de cuentos* (...) Los “palabrerros”, “cuenteros” o “memoriosos” como llaman los *Mayas* a los narradores de cuentos, son aquellas personas capaces de convertir los sucesos, en relatos llenos de imaginación y aventura. Con su voz, sus movimientos y sus gestos, nos trasladan a un mundo lejano y maravilloso. Los sucesos se trasladan a un mundo diferente, donde todo puede suceder; mientras los escuchamos, vivimos, comentamos y aprendemos de esos acontecimientos, dejando fuera nuestro mundo real” (pág. 16).

Los narradores son los agentes culturales que transmiten a la comunidad la tradición oral. Ahora, siguiendo la clasificación de Gómez (2002) citada en Riveros (2016) se tiene dentro de los Géneros en prosa las siguientes definiciones elaboradas por Ramírez (2009):

Tabla 8
Formas tradición oral y escrita

Cuentos	Mitos	Leyendas
El cuento es una tradición en prosa, de un hecho sucedido en un pasado lejano. Una aventura imaginaria con un fin didáctico. Es popular, anónimo y de creación colectiva, pues no se sabe quién lo crea, pero cada vez que alguien lo cuenta, le añade alguna particularidad y es de esta manera, como el cuento se va enriqueciendo y tomando diferentes tintes.	El mito es una narración sagrada para un pueblo, pues en ella se da cuenta de la creación de su existencia y de aquellas personas, objetos o costumbres, vitales para su cosmovisión. Por ser una narración sagrada, es seria y no se duda de ella. Además, solo algunas personas de la comunidad la conocen y sólo ellas pueden transmitirla y darla a conocer. Los mitos son relatos importantes, porque contienen valores y concepciones del mundo. Explican los orígenes de los seres humanos, los animales, las plantas, los planetas y el universo. Por medio del mito, todos los aspectos de la vida se entrelazan.	Cuando el mito deja de ser considerado como sagrado se convierte en leyenda, por lo tanto, la leyenda narra algo irreal que puede haber sucedido, o se cree sucedió realmente. Estas historias se cuentan constantemente, en secuencias similares, pero con protagonistas diferentes.

Nota. Fuente: Ramírez (2009). La tabla es elaboración propia.

2.1.6 Enseñar por medio de Secuencias Didácticas.

Feo (2009) define las Secuencias Didácticas como “procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas” (pág. 229). Feo considera que se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, “según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación” (pág. 222).

Tabla 9
Estrategias de evaluación

Estrategias de Enseñanza	Estrategias Instruccionales	Estrategia de Aprendizaje	Estrategias de Evaluación
El encuentro pedagógico se realiza de manera presencial entre docente y estudiante, estableciéndose un diálogo didáctico real pertinente a las necesidades de los estudiantes.	La interrelación presencial entre el docente y estudiante no es indispensable para que el estudiante tome conciencia de los procedimientos escolares para aprender, este tipo de estrategia se basa en materiales impresos donde se establece un diálogo didáctico simulado, estos procedimientos de forma general van acompañados con asesorías no obligatorias entre el docente y el estudiante, además, se apoyan de manera auxiliar en un recurso instruccional tecnológico.	Todos aquellos procedimientos que realiza el estudiante de manera consciente y deliberada para aprender, es decir, emplea técnicas de estudios y reconoce el uso de habilidades cognitivas para potenciar sus destrezas ante una tarea escolar, dichos procedimientos son exclusivos y únicos del estudiante ya que cada persona posee una experiencia distinta ante la vida.	Procedimientos acordados y generados de la reflexión en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de las metas de aprendizaje y enseñanza.

Nota. Fuente: Feo (2009). La Tabla es de elaboración propia.

Para finalizar el presente capítulo, se presenta en el siguiente cuadro, tomado de Feo (2009), en el cual se observa el modelo de Secuencia Didáctica propuesto por Alfonzo (2003):

Tabla 10
Modelo de Secuencia Didáctica

Momento de Inicio Activar la atención Establecer el propósito Incrementar el interés y la motivación Visión preliminar de la lección
Momento de Desarrollo Procesar la nueva información y sus ejemplos Focalizar la atención Utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje Practicar
Momento de Cierre Revisar y resumir la lección Transferir el aprendizaje Re motivar y cerrar Proponer enlaces

Nota. Fuente: Feo (2009). Modelo de Secuencia Didáctica. Mazo (2003).

Como lo explica Feo (2009), el modelo permite revisar “el proceso de chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje y la retroalimentación como la información oportuna para el estudiante sobre su desempeño, con miras a que mejore su ejecución futura” (pág. 231).

3 Capítulo III

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Tipo investigación.

La investigación que se propone es específicamente en el ámbito de la investigación acción educativa, y se basa en el precepto de Martínez González (2007), ya que permite “conocer, describir y comprender con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la conforman” (pág. 18). Murillo (2011) resalta su importancia pues con la práctica de esta metodología se “genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (pág. 3).

Gracias a la acción educativa como lineamiento se va a reflexionar sobre la práctica educativa, la calidad de los aprendizajes y el ejercicio de la enseñanza, prestándole atención a la forma cómo aprenden los estudiantes, ya que con los estudios adquiridos durante la Maestría se han desarrollado una serie de habilidades que permiten observar y aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información sobre los contextos pedagógicos y las situaciones en el aula; sistematizar información y concluir con base en los datos. Y así cumplir con los objetivos generales y específicos trazados en la investigación.

La investigación- acción la hacemos en nuestro entorno, dentro del aula de clase, de la Institución Educativa Agrícola del Valle, Chocó, donde extraemos la información gracias a lo observación que haremos a nuestras niñas y niños, día a día, en la práctica educativa y su vida cotidiana para entender y mejorar sus procesos de aprendizaje. Se parte del diagnóstico que

brindó el análisis de las Pruebas Saber (Icfes) al comienzo del proyecto, y que permitió identificar el problema en nuestro caso la Comprensión Lectora Inferencial. Por esta razón aplicamos el método que “permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social” (Murillo, 2011: 3).

Además, esta investigación plantea un enfoque cualitativo el cual se desarrolla con la participación activa, voluntaria y responsable de las personas implicadas en el mismo, desde el comienzo, el desarrollo y la finalización de este proyecto. Cabe observar que la utilización del enfoque cualitativo permite la observación de la realidad, el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes de la I.E.A.V., en especial, el grado Séptimo, en el cual se aplicará la propuesta relacionada con la implementación de la Secuencia Didáctica, a través de la práctica de la tradición oral y escrita para el mejoramiento de la Comprensión Lectora Inferencial.

En si, el enfoque cualitativo de investigación es un proceso inductivo en el que se llega a unas conclusiones generales partiendo de un problema específico, pero no tiene una secuencia lineal y secuencial en el que la intervención solo hace parte de una fase, sino de todas. En la dinámica cualitativa el investigador observa la realidad, se plantea un problema, lo conceptualiza, recoge información por medio de instrumentos no estandarizados para concretizar su punto de vista. Igualmente, este enfoque permite el uso de técnicas flexibles, que permiten el uso de notas y descripciones extensas, y el desarrollo de empatía con los participantes. Llegando al final, a analizar aspectos explícitos e implícitos del grupo, pero siempre estando a la altura cuando se presenten dilemas éticos, ambigüedad o incertidumbres (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M, 2014)

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población.

Dentro de la metodología de la investigación, la población, según Balestrini (2006), se define como “cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer o investigar alguna de sus características” (pág. 140). En tal sentido, para la presente investigación la población pertenece a los estudiantes de la Institución Educativa Agrícola del Valle, ubicadas en el municipio de Bahía Solano, corregimiento del Valle, Chocó.

El número total de estudiantes dentro de la institución es de 245. Los estudiantes cursan desde el grado cero hasta el grado undécimo. En este corregimiento contamos con dos Instituciones: La I.E. Normal Superior y la I.E. Agrícola del Valle. Los niños y niñas que conforman dichas instituciones pertenecen a familias de escasos recursos económicos, que derivan su sustento de actividades agrícolas; de la pesca y el turismo, entre otras. La I.E.A.V. está retirada de la cabecera principal, además es necesario para llegar pasar un puente de unos 350 metros, que en épocas de lluvia hace más difícil el acceso, lo que genera baja cobertura del cupo educativo.

El modelo familiar imperante en la comunidad educativa, objeto de investigación, corresponde a hogares tradicionales, bajo la tutoría de ambos padres, también se dan hogares mono parentales. En ambos casos se puede evidenciar que los niños no cuentan con el adecuado acompañamiento de sus padres en sus labores académicas en casa. Esta situación obedece a las múltiples ocupaciones que caracterizan el trabajo rural y la deficiente formación académica de los padres, en la cual no representan un papel importante en el aprendizaje académico de los

niños; queda así esta responsabilidad en manos de los docentes de la I.E.A.V. Debe decirse que son pocos los padres que se preocupan porque sus hijos vayan bien presentados, hagan las tareas, lleguen temprano, y que se preocupen por el rendimiento académico de sus hijos. Esta situación refleja la poca importancia que tiene la educación formal para la gran parte de la comunidad que figura como objeto de la investigación.

3.2.2 Muestra.

La muestra está conformada por 20 estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle. Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta la necesidad imperante de fortalecer la Comprensión Lectora en los niños y niñas, focalizando este grupo, debido a la proximidad que tiene para presentar Pruebas Saber, donde necesitan contar con buenas competencias lectoras para enfrentarlas[§]. De ahí la iniciativa de utilizar el relato oral, estrategia pedagógica para fortalecer el nivel inferencial de Comprensión Lectora. De los 20 estudiantes del grado Séptimo, se dividen por género: 7 hombres y 13 mujeres. Los rangos de edad se dan entre los 12 y 16 años. Sus desempeños académicos son regulares, sus intereses están puestos en la modalidad agropecuaria que les brinda la institución.

3.2.3 Técnicas de recogida y análisis de la información.

Se tienen en cuenta para el presente estudio las técnicas basadas en la observación, pues el trabajo en el aula invita a observar en tiempo presente el desarrollo de la Secuencia Didáctica

[§] Se aclara que la elección de la muestra teniendo en cuenta las Pruebas Saber responde a las dinámicas propias de las becas de Maestría de las que hacen parte los docentes investigadores.

con pruebas de enfoque inferencial, en la cual el enfoque metodológico es de carácter cualitativo. Por tal razón se utilizarán las técnicas: observación Participante y test de Comprensión Lectora Inferencial:

3.2.3.1 Observación participante y pruebas de comprensión lectora.

Como lo explica La Torre (2007): “La observación participante implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa” (pág. 57). También se define como observación sistemática, según Martínez González (2007):

“Esta observación participante presenta algunas ventajas sobre la observación no participante: además de ahorrar el tiempo a invertir en la habitación de los sujetos al observador y de registrar comportamientos más naturales en los sujetos, permite al investigador captar significados y procesos implícitos y profundos no observables que se dan en la situación de análisis, que ayudan a interpretar mejor lo que sucede y a establecer conclusiones más precisas sobre lo que se está investigando. Este tipo de información es especialmente relevante cuando se realiza investigación cualitativa basada en el análisis de evidencias, que consiste en analizar observaciones recogidas en un contexto de acción, notas de campo, grabaciones orales, etc.”. (2007. Pág, 67).

Este método permite la interacción y el acompañamiento del docente en el aula, además permite la guía al ejecutar la Secuencia Didáctica una experiencia significativa, de esta manera los estudiantes dejan de ser un objeto de estudio para tomar un rol dinámico y participativo.

Por otra parte, el Test de Comprensión Lectora Inferencial (prueba inicial y final): son consideradas por Martínez González (2007) como pruebas objetivas para la valoración del rendimiento académico, y permiten determinar el grado de adquisición de Comprensión Lectora de los estudiantes de Séptimo Grado de la I.E.A.V. La prueba debe cumplir con los siguientes requisitos para alcanzar resultados óptimos:

“la redacción de las preguntas debe cumplir una serie de requisitos, entre ellos: ser cortas y concisas incluyendo solo la información necesaria para comprender la pregunta, preguntar una sola cosa en cada pregunta para evitar ambigüedades en su interpretación y en la emisión de las respuestas,

utilizar un vocabulario preciso y adecuado a la edad y nivel cultural de las personas que han de responder, cuidar la gramática, la ortografía y la sintaxis de las frases para facilitar su comprensión, evitar el empleo de partículas negativas que dificulten comprender las frases, y de palabras que puedan inducir al sujeto a dar una respuesta en una dirección determinada, etc”. (2007, pág. 74).

La elaboración de la rejilla (anexo 1) permite organizar de manera clara los contenidos para las actividades de Comprensión Lectora Inferencial, con las pruebas los estudiantes deberán memorizar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, o valorar. Y se espera que con dichas pruebas los docentes puedan elaborar un diagnóstico sobre los conocimientos adquiridos durante la Secuencia Didáctica por parte de los estudiantes de Séptimo Grado de la I.E.A.V. y así elaborar estrategias de enseñanza con el uso de las tradiciones orales y escritas para mejorar los niveles de comprensión inferencial.

3.2.4 Instrumentos de la recogida de información

La recolección de la información para el diseño de la Secuencia Didáctica se da por medio de:

Primero, **evaluación inicial**, el relato: “la Masacre en Juradó, Chocó”, se evaluó y se tomó como punto de referencia para valorar el estado y del nivel de Comprensión Lectora Inferencial de los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle; antes de la implementación de la Secuencia Didáctica. Esta evaluación inicial de Comprensión Lectora Inferencial, conto con un número de 10 preguntas, las cuales permitieron observar el bajo nivel inferencial en los estudiantes (anexo 4).

Segundo, en este paso se utilizó la **rejilla** que valoró los resultados de seis talleres que constituyeron el proceso de intervención de la Secuencia Didáctica, la cual permitió ver si los

estudiantes mejoraban su Comprensión Lectora Inferencial y la actitud que asumían o dejaban de asumir los estudiantes antes, durante y después de la lectura de los relatos.

La tarea del docente al llenar la rejilla, este identifica de acuerdo al taller en qué escala de valoración se encuentran los estudiantes, por ejemplo: bajo, básico, alto y superior, teniendo en cuenta el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes) y luego se marca con equis (X) de acuerdo a la escala para valorar las cantidades de preguntas que contestaron en dicha escala de valoración y hacer el análisis (anexo 1).

Tercero, **las entrevistas abiertas**, que permitieron recoger todos los relatos de leyendas del corregimiento del Valle: tradiciones, versos etc. Esta entrevista fue aplicada a los cuenteros que de una u otra forma aportaron al proyecto de investigación. La tarea siguió un formato de acuerdo a la investigación acción en la cual la entrevista varía en cuanto a sus propósitos, naturaleza y alcance. Se hicieron preguntas abiertas sobre mitos, leyendas, costumbres y fiestas. Por ejemplo: ¿qué leyendas les contaban sus abuelos?, ¿cómo era la Semana Santa?, ¿qué se hacía en la Fiesta de la virgen del Carmen?, etc. La grabación permite registrar con fidelidad toda la entrevista (ver anexo 4).

Cuarto, **Diario de Campo del Estudiante**, este instrumento permitió que los estudiantes transcribieran los audios al cuaderno, además, de hacer todas sus anotaciones de las intervenciones de la Secuencia Didáctica, en este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite anotar y registrar todas las experiencias para luego analizar los resultados (anexo 3 y 4). Esta información fue seleccionada y analizada, los estudiantes escuchan los audios y los transcriben en los diarios, se recurrió a la entrevista porque algunos adultos mayores se oponen

a la grabación de sus voces, por este motivo se hace una charla con ellos para que narren las tradiciones que se han vivido en el corregimiento del Valle, escuchados los audios transcritos y organizada la información de los diarios de campo.

Quinto, el diseño de una **Secuencia Didáctica** (anexo 2) que tiene en cuenta el proceso lector y el nivel de comprensión planteado por I. Solé en relatos como la Tulivieja, Mula cuaresma, el Riviel, además, versos populares, relatos de las costumbres de la Semana Santa. A cada actividad se le hicieron evaluaciones que fueron valoradas a medida que se iba implementando la Secuencia Didáctica que se planificó con base en las siguientes fases:

Fase de inicio (antes de la lectura)

En esta fase se buscó activar los conceptos previos en los estudiantes que tuvieran relación o afinidad respecto al tema a tratar en cada sesión. Además en esta etapa es fundamental plantearles preguntas, las cuales conlleven a guiar la lectura, por ejemplo: ¿para qué se lee? ¿Por qué es importante leer?, y como el objetivo de esta secuencia es mejorar la Comprensión Lectora Inferencial se realizaron predicciones con respecto al título, preguntando: ¿de qué trata lo que posteriormente se va a leer?

Fase de desarrollo (durante la lectura)

En esta etapa se les explica a los estudiantes la importancia de ir planteándose hipótesis a medida que se va avanzando en la lectura para posteriormente verificar dichas hipótesis,

también se les hace tener en cuenta lo importante que es para la comprensión las siguientes estrategias: a) el ejercicio de subrayar las ideas que se van considerando importantes, b) releer las partes confusas o preguntar, además de utilizar el diccionario para buscar las palabras desconocidas.

Fase de cierre y evolución (después de la lectura)

En esta etapa se les indicó que es importante hacer un recuento o hacer una serie de preguntas acerca de lo que se leyó, con el fin de dar cuenta de lo que se ha comprendido o de lo que se ha dejado de comprender, en el segundo caso se aplica un taller con tipos de preguntas inferencial para verificar y medir el nivel de comprensión de los estudiantes.

Sexto, una **prueba final de Comprensión Lectora Inferencial** de la narración “La masacre en Juradó”, con la cual se valoró nuevamente la Comprensión Lectora de los estudiantes del grado Séptimo, teniendo en cuenta el proceso lector y preguntas que llevarían a inferir la complejidad de las ideas contenidas en el texto. Las evaluaciones fueron diseñadas con preguntas de tipo Pruebas Saber, con respuesta de selección múltiple o con única respuesta (anexo 4).

4 Capítulo IV

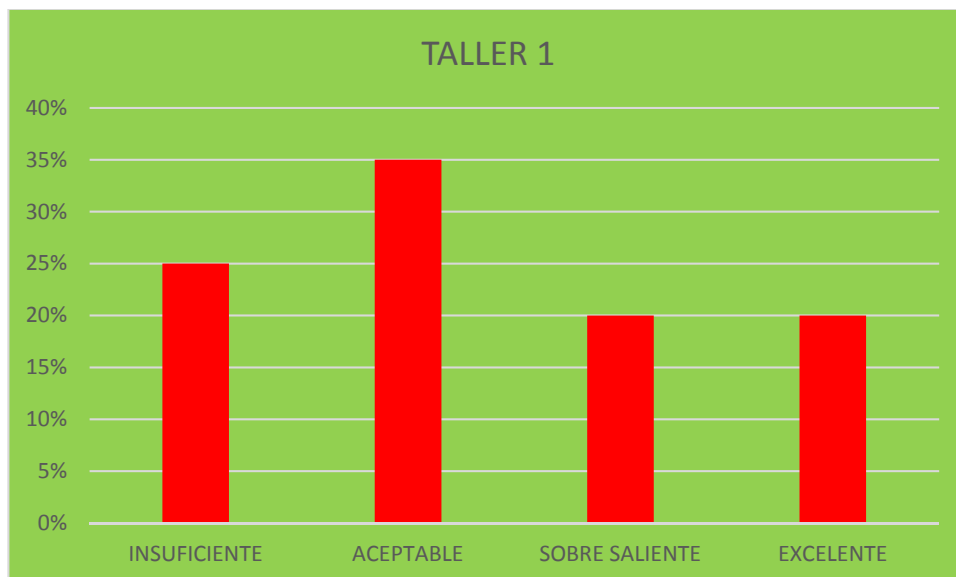
4.1 Presentación de resultados

Los resultados fueron obtenidos mediante las evaluaciones realizadas durante el proceso de investigación, y tabulados y representados por gráficas con el propósito de analizar y probar si en el presente trabajo se válida o no la Secuencia Didáctica donde se busca mejorar la Comprensión Lectora Inferencial a través de práctica de la tradición oral y escrita, en los estudiantes del grado Séptimo de la Institución Educativa Agrícola del Valle. Cuyo análisis se constituye de la siguiente forma:

En primer lugar, se analiza y se gráfica teniendo en cuenta la rejilla las actitudes que los estudiantes asumen o dejan de asumir antes, durante y después de la lectura de un texto, también en el proceso de Comprensión Lectora que tuvieron los estudiantes a medida que se iba implementando la Secuencia Didáctica.

En segundo lugar, se grafica el estado de nivel de comprensión lectora (inferencial) de los estudiantes antes (evaluación inicial) y después (evaluación final) de ser implementada la secuencia didáctica usando las tradición oral y escrita.

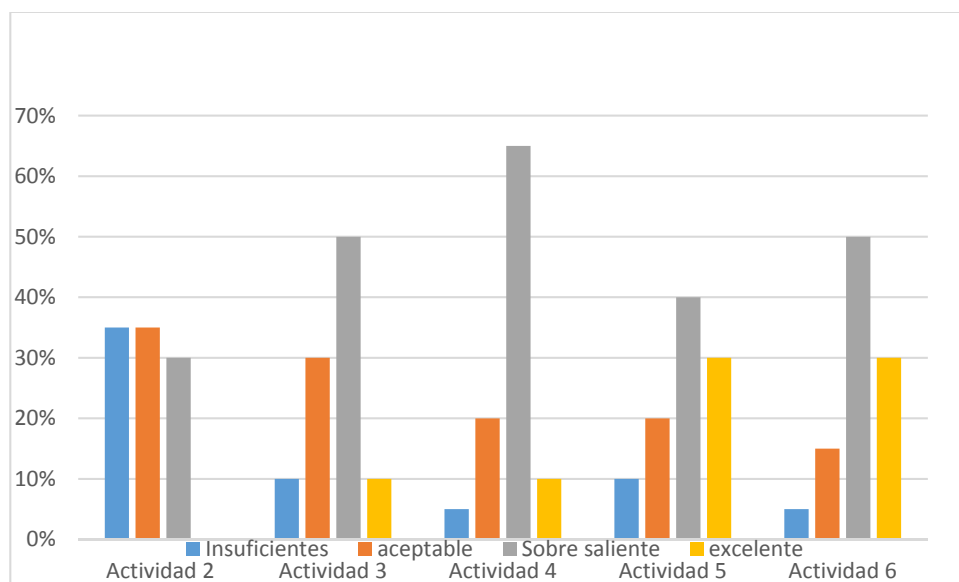
4.2 Análisis de la prueba inicial



Grafica 1. Taller 1

En el taller o actividad se trabajó la leyenda “La Tulivieja”, la actividad consistió en aplicar la estrategia: exploración de conocimientos previos del lector antes de la lectura. Luego se realizó la actividad que les permitió establecer las relaciones entre lo que ya sabían y la información que se adquirió a medida que se dio el proceso de Comprensión Lectora Inferencial. En la gráfica se observan los siguientes resultados del Primer Taller de Comprensión Lectora Inferencial: el 25% de los estudiantes no respondió a las preguntas del taller correctamente. Lo que representa que este segmento no comprendió el texto. Otro segmento de los estudiantes, el 35% de ellos no alcanza a inferir correctamente, tienen dificultades para comprender lo implícito de un párrafo, mientras que el 20% de los estudiantes están en una escala de valoración sobresaliente y excelente.

4.3 Análisis de los talleres 2, 3, 4, 5 y 6



Gráfica 2. De los Talleres Dos, Tres, Cuatro, Cinco y Seis de la Implantación de la Secuencia Didáctica Comprensión Lectora Inferencial

En la gráfica se puede analizar los diferentes resultados que se fueron obteniendo progresivamente, con respecto a la Comprensión Lectora Inferencial usando leyendas tradicionales del corregimiento Valle, Chocó, y creencias y costumbres, además que la tradición oral y escrita fue utilizada para diseñar e implementar la Secuencia Didáctica. Debe decirse que para obtener los resultados de los talleres se utilizó la rejilla de observación.

Teniendo en cuenta el nivel inferencial de Comprensión Lectora en los estudiantes, que en el segundo taller (actividad) cuando se explica la primera estrategia activación de conocimientos previos, los estudiantes escucharon el audio La mula cuaresma, luego respondieron el taller (anexo 1, 3, 4). De la prueba se puede observar que en el segundo taller (actividad) tuvo un 35% de los estudiantes con un nivel insuficiente, otro segmento presentó un 35% en aceptable y el restante 30% logró un nivel sobresaliente. Se observa que en este taller

ninguno de los estudiantes logró alcanzar el nivel excelente, lo que indica que los estudiantes no infieren correctamente o no infieren sucesos como: ¿Qué sucede cuando la mujer se transforma y sale en las noches por el pueblo del Valle? En la leyenda la palabra clave para entender esta pregunta es “pánico” ya que la mujer se ha convertido en mula y este suceso hace que los habitantes se despierten. Un fragmento de la transcripción de esta leyenda es:

“El jueves y viernes santo no se podía nadar en el río porque las mujeres se convertían en sirenas y los hombres en el pez Nicolás, no se podía cortar ni rosar árboles porque salía sangre, no se podía correr porque la tierra se abría y se tragaba a las personas, tarde de la noche no podían salir porque le aparecía la mula cuaresma, espantos. Muchos curanderos, chamanes, jaibanás usaban esos días para refinar sus secretos y oraciones en la corriente de los ríos, además practicaban brujería invocando espíritus humanos y divinos “(Anexo 4).

La tercera actividad, cuyo objetivo es usar estrategias del subrayado que les permitiera sacar el tema y la idea principal de los versos populares, que los llevara a inferir y al mismo tiempo comprender la organización y jerarquía de las ideas principales e inferir aquello que suscite el texto: Subraya y saca el tema y la idea principal. En esta actividad se trabajó con los versos populares del Valle, son textos de un párrafo de dos o tres líneas, con los cuales se puede trabajar la Comprensión Lectora Inferencial. En la prueba, la insuficiencia desciende a un 10%, aceptable a un 30% y asciende al 50% el sobresaliente y el excelente representa el 10%, es notable que los estudiantes correspondieron a los objetivos propuestos, mejorar en comprensión inferencial, y aumentó de manera considerable el nivel de Comprensión Lectora. Algunas de las frases usadas en este taller fueron: subiendo el río valle vi un palo de cacao, cada vez que te miro me siento enamorado, las niñas de ahora parecen la golondrina, no se conforman con uno sino con una cuadrilla, sembré una mata de albahaca donde el agua no corría (Anexo 4).

En el cuarto taller, en el Diario de Campo del Estudiante se realizó un drama sobre la leyenda “Riviel”: primero se les leyó, se repartieron los personajes y se les comentó que de acuerdo a la lectura ellos realizarían un drama y que luego desarrollarían un taller con preguntas que los llevaran a inferir diversas situaciones que la leyenda propone. En esta fase se comprobó notablemente que la mayoría de los estudiantes infieren a través de los dramatizados. El 5% de los estudiantes están en insuficiente, el 20% aceptable, el 65% sobresaliente y el 10% excelente, en comparación al tercer taller, aumentó el número de estudiantes en el nivel de sobresaliente, permanecieron estables el nivel de estudiantes en el segmento excelente.



Ilustración 1 Actividad 4: ejercicio de representación

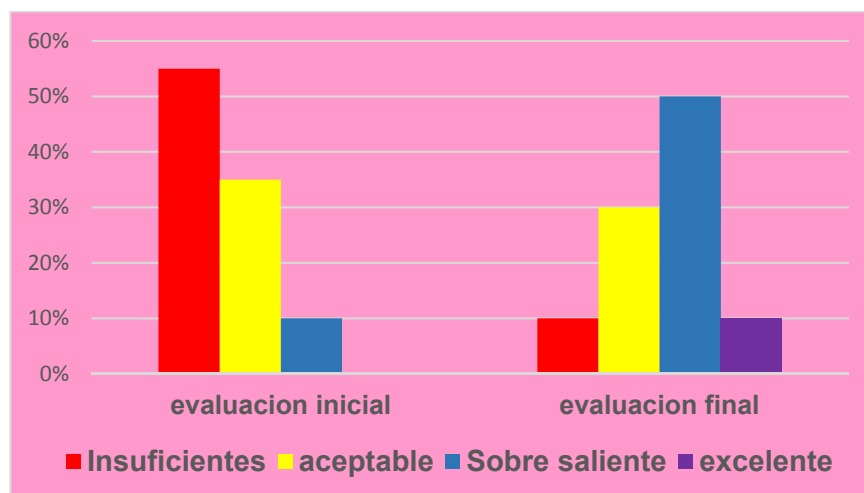
En la actividad cinco llamada Costumbres y fiestas de mi comunidad, la cual permitió evidenciar lo aprendido en clase, a través del taller aplicado, que consistía en hacer un resumen (usando la técnica del resumen planteado por Van Dijk), a los estudiantes se les entregó impreso el texto Tradiciones de la Semana Santa para que resaltaran de color amarillo (lo que vas a suprimir), de color azul (generalización) y por último (construir el texto que debe quedar resumido); se observa que los estudiantes en su mayoría entendieron la técnica del resumen que permite tener una mejor comprensión e inferir mejor. Solo el 10% no fue capaz de realizar el

resumen; el 20% lo hicieron, pero no fue un buen trabajo, también, el 40% suprimió, generalizó, pero la construcción no alcanzó un buen nivel; y el 30% realizó el resumen bien e hizo conclusiones.

Anteriormente la época de la semana santa en el valle era muy bonita, se permanecía en casa, se iba a rezar a la iglesia en familia, no se escuchaba bulla solo el cantar de los pajaritos, desde el domingo de ramo en los hogares las abuelas, mamás se preparaban para hacer los biscochos, estos los hacían de maíz lo ponían a remojar por más de 3 días luego lo molían y los armaban y hacían hornos con las pailas para asarlos, hacían diferentes dulces como: dulce de árbol del pan, coco, achín, de papaya, de borojo, de arroz, envueltos de maíz, de arroz, coyanos, chipiaos. Los hombres pescaban y todo ese pescado se ahumaban en barbacoa para que no se les dañara de esa forma conservaban las otras cosas como los envueltos, los biscochos, los hombres astillaban la leña en cantidad, cortaban el banano, el plátano, pilaban el arroz, el maíz, en estas fiestas no se podía comer carne, no se iba al monte, desde el día lunes santo en todas las casas debían tener todo echo porque desde el miércoles santo ya no se podía trabajar. Las señoras de las casas todas las mañanas desde que entraba la semana santa hacían las masa fritas de maíz todo se compartía en familia, con los vecinos, al que llegaba a pasear se le brindaba, y a si pasaba toda la semana santa (Anexo 4)

Con respecto a la actividad seis llamada Fiestas de la virgen del Carmen, se les explica a los estudiantes que de acuerdo al texto leído van a realizar un taller en el que deben hacer comparaciones del antes y el ahora de las fiestas. Los resultados de la prueba muestran que la mayoría de los estudiantes suben en la escala de sobresaliente y excelente, se concluye que los estudiantes infieren más a la hora de responder. El 5% en insuficiente, el 15% en aceptable, el 50% en sobresaliente y el 30% en excelente.

Análisis comparativo del nivel inferencial de Comprensión Lectora de los resultados de evaluación inicial y final.



Gráfica 3. Análisis del Nivel de la Toma de la Estación de Policía de Juradó

En esta gráfica se puede observar que durante la evaluación inicial, los resultados de la Comprensión Lectora de los estudiantes en cuanto al nivel inferencial no fue el mejor, lo cual indicó que un 55% de los estudiantes está en un nivel insuficiente en cuanto a este tipo de comprensión, el 35% de los estudiantes en aceptable y el 10% en sobresaliente y el 0% en excelente. Además se identificó que más de la mitad de los estudiantes del grado Séptimo no llegó a tener una interacción clara que promoviera a la comprensión del texto narrativo La toma de la Estación de Policía en Juradó.

En cuanto a los resultados obtenidos durante la evaluación final es de notar que la Comprensión Lectora en este nivel mejoró. El 10% de los estudiantes estuvieron insuficiente, el 30% aceptable, el 50% sobresaliente y un 10% en excelente. Se concluye que se logró un aumento del nivel por parte de los estudiantes con la aplicación de la Secuencia Didáctica. La

evaluación se vio asociada con el tipo de respuestas acertadas que los estudiantes eligieron en mayor número. Se evidencia entonces que los estudiantes asumieron una prolongada interacción con el texto.

Además, cabe anotar que utilizar las estrategias del proceso lector según Isabel Solé: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, les permitió mejorar su desempeño en la lectura y la comprensión de ella. Se puede decir que la intervención de la Secuencia Didáctica a través de la práctica de la tradición oral y escrita permitió despertar el interés y la motivación en los estudiantes. También se fue evidenciando que en cada actividad realizada hubo mayor participación de ellos en la forma de entender y comprender lo que se les preguntaba; la tradición oral es sin lugar a duda la materia prima para trabajar en el aula la Comprensión Lectora Inferencial en los estudiantes, porque se logra que los alumnos lleven al aula todos esos conocimientos tradicionales que viven en sus casas, y desde allí se puede trabajar la parte narrativa que les permitió expresar sus emociones, imaginaciones, predicciones e hipótesis a la hora de desarrollar las actividades.

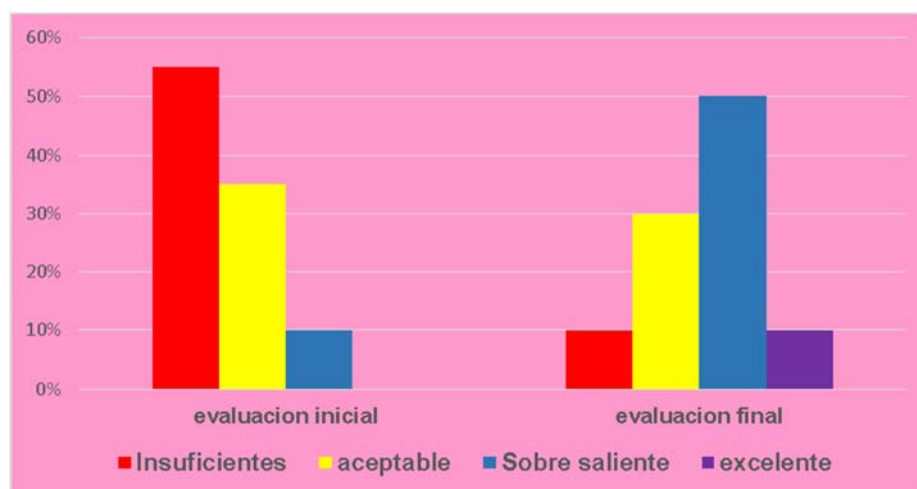
5 Capítulo V

5.1 Análisis y discusión

En este apartado se quiere dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, ¿Cómo lograr que los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Agrícola mejoren la Comprensión Lectora Inferencial usando la tradición oral y escrita?, como se explica en el apartado anterior, los alumnos evidenciaron la falta de estrategias y procedimientos previos antes de acceder al texto, esto se refleja en los primeros resultados de las pruebas. La fase durante el proceso de la Secuencia Didáctica permite una interacción no solo del estudiante con el texto o el relato oral, también están como intermediarios los narradores o cuenteros y sus docentes, en este proceso se da una experiencia significativa para los integrantes de la comunidad que participan de la actividad educativa. Gracias a la práctica de la tradición oral y escrita, las clases se dieron en un entorno más agradable que rompió con el aula de clases tradicional, ya que se dio un espacio más dinámico, motivador y participativo a través de grabaciones y transcripciones de cuentos narrados por adultos mayores.

Permitir la participación de los cuenteros despertó un interés en los estudiantes y activó la capacidad de los mismos a la hora de hacer un ejercicio de comprensión sobre lo propuesto en los textos a nivel inferencial, esto permitió continuar la ruta hacia los otros niveles de lectura con mayor complejidad, pero se mantuvo el espacio lúdico, comunicando y aprendiendo de manera divertida, hubo socialización y solidaridad a la hora de expresar las ideas y emociones, lo cual hizo del proceso de formación una realización integral en la vida de todos los participantes.

La Secuencia Didáctica tuvo una serie de actividades donde se incluía preguntas basadas en los relatos orales para que los estudiantes hicieran la respectiva aplicación. La tradición oral y escrita son utilizados para hacer lectura inferencial y con la implementación de la propuesta de intervención se puede decir que el uso de las secuencias en el aula posibilitaron el trabajo de los procesos implícitos de la Comprensión Lectora junto con la obtención de la información del texto leído, desarrollando una comprensión general, fortaleciendo habilidades para localizar ideas principales y hacer conexiones entre ellas, activando los conceptos previos relacionándolos con la vida cotidiana. Esto se logró por el interés y empeño que cada uno de los estudiantes puso en cada una de las secciones de trabajo y, la claridad de la estrategia para su implementación y ejecución.



Gráfica 3. Análisis del Nivel de Comprensión Inferencial en el Relato “La Toma de la Estación de Policía de Juradó”.

La gráfica demuestra cuantitativamente cómo se invierten los niveles de Comprensión Lectora Inferencial de manera positiva, al finalizar el proceso de la Secuencia Didáctica.

Los datos tomados de la investigación indican que los estudiantes de la I.E. están mejor preparados para presentar las Pruebas Saber Icfes de 20017, gracias a la implementación de la Secuencia Didáctica. Lo expuesto en el presente estudio está abierto para la comparación y discusión con la finalidad de enriquecer el ámbito educativo en pro del mejoramiento pedagógico y cultural de la comunidad del Valle, Chocó.

5.2 Conclusiones/Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se puede comprobar que antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, el nivel inferencial de Comprensión Lectora era mínimo, no había un contacto previo con las ideas del texto y no se hacía el ejercicio de organizar la información explícita para interpretar lo implícito, de igual manera la actitud pasiva frente al texto impedía la facultad, por parte de los estudiantes del grado Séptimo de la E.I.A.V., de realizar apreciaciones, predicciones e hipótesis para luego sacar conclusiones del texto.

La evaluación final arroja resultados que evidencian el proceso ascendente y progresivo de los estudiantes de Séptimo grado a través de todo el proceso de la Secuencia Didáctica. Los resultados son positivos en el rango medio de los niveles de Comprensión Lectora Inferencial, la mayoría de los estudiantes se localizan en la fase final de la Secuencia Didáctica en las escalas aceptable y sobresaliente. Los estudiantes mejoraron significativamente en el nivel inferencial, por lo tanto, el diseño y la implementación de actividades con base en la tradición oral y escrita como intervención en la Secuencia Didáctica en o durante el proceso lector (antes, durante y después de la lectura) fueron fundamentales y claves para la obtención de los resultados señalados anteriormente.

Al observarse el proceso de interacción que tuvieron los estudiantes con los textos, audios y lecturas de textos transcritos por ellos mismos, y que fueron utilizados para realizar los talleres con preguntas de carácter inferencial, demuestra que la tradición oral dentro del aula de clase es como lo indica Ramírez (2009), ese insumo poderoso de conocimientos étnicos que hablan de la cosmogonía propia, de la realidad del entorno y de los valores ancestrales que

pueden despertar en los estudiantes la motivación y la participación dinámica en clase, que los convierte por esta causa en agentes de cultura autónomos que reconocen y valoran las tradiciones, en este caso, las de nuestras costumbres locales; la tradición oral permitió que se renovara en los oídos de los niños la cultura ancestral, dándole a los narradores un papel protagónico, si se tiene en cuenta que las nuevas generaciones no habían tenido contacto con dichas personas de su comunidad, quienes tienen el privilegio de narrar las leyendas del corregimiento del Valle, Chocó. Este aspecto es justamente la ventaja de usar la tradición oral y escrita como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora.

Para los investigadores en su rol de docentes fue una experiencia innovadora que arrojó no solo resultados, también alegrías al comprobar cómo, poco a poco, la comprensión inferencial mejoraba, a su vez, cada día aprendíamos de esas experiencias vividas en el aula, ni que decirlo de esos saberes y conocimientos cotidianos que los jóvenes llevaban al salón, vivencias testimoniadas por los padres y familiares cercanos, ocurridas en la comunidad, y relatadas por los narradores de cuentos y de historias.

En cuanto a la apropiación de la aplicación de la Secuencia Didáctica por parte de los docentes en el aula, se nota un cambio de aptitud por lo efectivo que resulta aplicar una nueva y buena estrategia que quizás al quedar insertada dentro del PEI sería un modelo eficaz para el cambio pedagógico y la renovación generacional de la comunidad educativa.

Se propone implementar en el aula de clase: Secuencias Didácticas con contenidos que lleven a los estudiantes a la comprensión de textos con el objeto de formar lectores autónomos estimulando así un mayor interés y el hábito por la lectura, donde se puede corroborar que el

relato oral en el aula permitió un despertar el interés y la motivación de los educandos. Además, que la tradición oral en el aula alcanzó reconocimiento y prestigio cultural al interior del aula, ayudando a la mejor formación educativa para alcanzar un nivel medio de Comprensión Lectora Inferencial, el cual obtuvo como logró el progresivo asenso en la escala de niveles.

Los resultados dan un punto de partida para continuar con la propuesta y seguir diseñando e implementando un nuevo proceso pedagógico de carácter participativo y comunitario, que construya un puente entre las nuevas tendencias pedagógicas y el uso tradicional de los relatos del entorno, todo esto mediante la concertación y aplicación de los elementos del lenguaje oral y escrito.

Se recomienda a los directivos incluir la tradición oral en el currículo, ya que esta permite una mayor interacción entre la escuela y la casa y la comunidad. Pues, al implementarse en el aula de clase las Secuencias Didácticas con contenidos de la tradición oral se da la oportunidad de que los estudiantes se formen como lectores autónomos, capaces de gestionar su proceso inferencial. Logrando con esto, que haya, a futuro, en cada uno de los niños, un lector más dentro de la comunidad.

Referencias

- Ausubel, D. (2010). *Teoría del aprendizaje significativo*. 1st ed. [ebook] Buenos Aires.
Disponible en
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf
f?
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. 7th ed. [ebook] Caracas:
Consultores Asociados. Disponible en:
<http://dip.una.edu.ve/mae/metodologiaII/paginas/Balestrini,%20M%20Cap%20VI%20U2.pdf>
df [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].
- Barcia, E. (2004). *La tradición oral como extremadura, utilización didáctica de los materiales*.
Mérida: Junta de Extremadura.
- Bunge, M. (1969). *La ciencia. Su método y su filosofía*. 1st ed. [ebook] México: Ariel E.d.
Disponible en: https://users.dcc.uchile.cl/~cguetierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf [Fecha de
acceso 31 Jan. 2018].
- Cassany, D., Luna, M. and Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. 9th ed. [ebook] Barcelona: Grao.
Disponible en:
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. [ebook] Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, p.27. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf> [Fecha de acceso 24 Jan. 2018].
- Cvc.cervantes.es. (2018). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Expresión oral*. [online]
Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
[Fecha de acceso 30 Jan. 2018].

Correa Medina, J. (2018). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. 1st ed. [ebook]
Bogotá: MEN, p.7. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [Fecha de acceso 23 Nov. 2017].

Feo, R. (2009). *Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas*. [ebook]
Miranda: Instituto Pedagógico de Miranda. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/48523396_Orientaciones_basicas_para_el_diseño_de_estrategias_didacticas [Fecha de acceso 29 nov. 2017].

Filosofia.org. (2018). José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía, 1941-1979*. [online]
Disponible en: <http://www.filosofia.org/enc/fer/fer.htm> [Fecha de acceso 31 Jan. 2018].

Gómez, N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas. *Universidad de Coruña* (18). págs. 175-181.

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), págs. 95-113.

Goyes, A. (2012). *Comprensión y producción de textos: procesos y estrategias de lectura y escritura*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Grupo Chegg (2016). *¿Como hacer referencias y bibliografía en normas APA?* Disponible en:
<http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.

Hurtado, M. and Ortiz, R. (2012). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora a partir del texto narrativo fábula*. 1st ed. [Tesis de grado] Florencia: Universidad de La Amazonía.
Disponible en: <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view.pdf> [Fecha de acceso 18 Sep. 2017].

- Icfesinteractivo.gov.co. (2018). *Icfes Saber 3°, 5° y 9°*. [online] Disponible en:
<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> [Fecha de acceso 29 Jan. 2018].
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*. pp.65 - 74.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación Acción*. 3rd ed. [ebook] Barcelona: Grao. Disponible en:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. 1st ed. [ebook] Madrid: CIDE. Disponible en:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E> [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].
- MEN (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Santafé de Bogotá, p.96.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Montemayor, C. (1996). *El cuento indígena de tradición oral*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Murillo, F. (2011). *Investigación Acción*. 3rd ed. [ebook] Madrid: UAM. Disponible en:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf [Fecha de acceso 28 Nov. 2017].
- Ong, W. (1996). *Oralidad y Escritura*. 3rd ed. [ebook] México: FCE. Disponible en:
<https://antoporecursos.files.wordpress.com/2009/03/ong-w-j-1982-oralidad-y-escritura.pdf> [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. [online] Santiago de Chile: Atilio

Pizarro, pp.20-21. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf> [Fecha de acceso 24 Jan. 2018].

Parodi, G. (2006). *Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales*. 1st ed. [ebook] Valparaiso: Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf [Fecha de acceso 31 Jan. 2018].

Ramírez, M. (2009). *Tradición oral en el aula*. [ebook] San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, pp.17-21. Disponible en:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040436.pdf> [Fecha de acceso 30 Jan. 2018].

Reina Ribon, N., Rodríguez Medina, W. and Sabogal Veloza, F. (2018). *Propuesta para el fortalecimiento de la oralidad en niños y niñas de 4 a 7 años de edad reviviendo la cultura, hablo mi mundo*. [tesis de especialización] Bogotá: Universidad Minuto de Dios. Disponible en: <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/2422> [Fecha de acceso 31 Jan. 2018].

Riveros (2016). *Tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado transición: proyecto de aula*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Disponible en:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/51862/1/lilianaandreariverosvasquez.2016.pdf> [Fecha de acceso 25 Jan. 2018].

Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. and Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. 1st ed. *Folios 44* (2). Págs 93-108.

Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la Comprensión Lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. [Tesis de

maestría] Nuevo León: Universidad de Nuevo León. Disponible en:
<http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf> [Fecha de acceso 29 nov. 2017].

Sánchez, P. (2017). *Propuesta de intervención para enseñar Literatura de tradición oral en el nivel A1 de ELE. 1st ed.* [Tesis de maestría] Dornbird: Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en:
<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4997/TFM.Patricia.Sanchez.Villena.Fe%20Erratas.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Fecha de acceso 22 Oct. 2017].

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. 4th ed. Barcelona: Grao.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. 3rd ed. *Barcelona: Infancia y Aprendizaje (revista)*. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf> [Fecha de acceso 29 nov. 2017].

Suescún Cárdenas, Y., & Torres García, L. (2008). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 31-38. Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227542003>> ISSN 0121-053X

Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura. 1st ed.* [ebook] Santiago de Chile: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf> [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].

Van Dijk, T. (1977). *Texto y Contexto. 1st ed.* [ebook] Madrid: Ediciones Cátedra. Disponible en: <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/van-Dijk-Teun-A.-Texto-y-contexto.-Sem%C3%A1ntica-y-pragm%C3%A1tica-del-discurso.pdf> [Fecha de acceso 29 Nov. 2017].

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso. 1st ed.* [ebook] México: Siglo XXI E.d. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf> [Fecha de acceso 31 Jan. 2018].

Icfes. (2018). *Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. [online] Disponible en:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.jspx> [Fecha de acceso 30 Jan. 2018].

Zapata, M. (1997). *Dinámica de la trasmisión oral. Voces del tiempo oralidad y cultura popular, una aproximación teórica*. Bogotá: Autores y editores asociados.

Zapata, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), págs. 177-190.

Rejilla de evaluación de Comprensión Lectora Nivel Inferencial

Institución Educativa: Agrícola del Valle.

Grado: 7 FECHA: _____

Objetivo: mejorar la Comprensión Lectora Inferencial

Estándar	Componente	Indicadores	Actividad 3: dramatizados Taller	Escala de valoración				Indicadores	Actividad 4: origen de la fiesta de la virgen del Carmen taller	Escala de valoración			
				Bajo (1,0 a 2,9)	Básico (3,0 a 3,9)	Alto (4,0 a 4,5)	Superior (4,6 a 5,0)			Bajo (1,0 a 2,9)	Básico (3,0 a 3,9)	Alto (4,0 a 4,5)	Superior (4,6 a 5,0)
Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.	Semántico	Interpreta el título del texto	¿Por qué la leyenda se titula el Riviel?					Realiza deducciones	¿Por qué se dieron las fiestas de la virgen del Carmen?				
		Realiza deducciones e interpreta los hechos	¿En el drama hay una escena donde se evidencia que una familia es perseguida por el Riviel? ¿Qué puede pasar por esa familia?					Interpreta y compara hechos del texto	¿Qué tradiciones se conservan hasta hoy? ¿Qué bailes practicaban y cuáles practican ahora?				
		Predecir acontecimientos sobre la lectura.	En el drama hay una escena donde el riviel siempre lo ven con una lucecita ¿Por qué la lucecita está y no se ve la persona?					Realiza deducciones	¿Por qué en el valle se escogió la imagen de la virgen para que fuera la patrona y no la de otro santo				

Anexo 2: Diseño de Secuencia Didáctica

Objetivo general de la secuencia

Usar la tradición oral y escrita como un medio que permita mejorar la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado Séptimo de la I.E. Agrícola.

Objetivos específicos:

Realizar actividades que permitan que los estudiantes comprendan el nivel inferencial desde su contexto cultural.

Usar técnicas para que logren una buena comprensión inferencial.

Desarrollo de la Secuencia Didáctica.

Esta secuencia tiene seis sesiones cada sesión cuenta con actividades que permitirá observar los avances de los estudiantes y sus debilidades en la comprensión inferencial.

Institución Educativa Agrícola del Valle

Área: español

Grado: séptimo

Tipo de texto: narrativo

Duración: 2 horas

Fecha de julio de 2017

Docentes:

Anexo 3: Diseño de las actividades de la secuencia por sesiones

Actividad 1: Leyendas populares en el Valle

Objetivo: utilizar las narraciones de los abuelos para activar conocimientos previos como técnica que facilite la Comprensión Lectora.

Explicación. Esta actividad se realizará en dos tiempos: 1. Activación de conocimientos y 2. Desarrollo de taller, se trabaja en horas bloque, lo que implica que se trabaja de manera continua.

Actividad: 1 Leyendas populares en el Valle	Secuencia	Descripción de la actividad	Instrumento de valorización evaluación	Recursos
Antes de la lectura 10 minutos	Activan conocimientos previos a través de preguntas como ¿Por qué leemos? ¿Por qué es importante leer? ¿Alguna vez han leído leyendas? ¿Cuáles? Presentación de los objetivos, explicación de la actividad. Se les entrega por grupos de 3 estudiantes, el texto Tulivieja.	Con esta actividad se pretende o se busca que los estudiantes entren en confianza para que se pueda tener diálogo y de esa manera activar los conocimientos previos y si no existen poder generarlos, con esta actividad sirve para conocer lo que ellos saben para utilizar ese conocimiento como base y promover los nuevos aprendizajes. Dicho de otro modo, estos conocimientos previos sirven de enlace para las actividades posteriores. Por ejemplo: observar	Rejilla de observación	Grabaciones de audio Video beam Cuaderno Hojas de bon

		imágenes, clasificar fotografías, escribir una definición, dar ejemplos, responder preguntas, etcétera		
Durante la lectura 20 minutos	<p>Se les presenta el título de la leyenda. Piensa y comenta con tus compañeros, ¿Qué crees que hablara la lectura? ¿Qué entiende por tulvieja? ¿Has escuchado hablar de tulvieja? ¿Has leído textos que hablen de la tulvieja? ¿Qué has escuchado de la mula cuaresma, de la madre agua?</p> <p>A continuación, lee el texto la tulvieja y la mula cuaresma tratando de comprenderlo, pues tendrás que exponer su contenido con tus propias palabras, los nuevos conocimientos.</p>	<p>Se les dice que el texto que van a leer es una leyenda que titula la tulvieja, que van a escuchar el audio de la mula cuaresma, los estudiantes primero van a comentar sobre el título luego lo que comente lo copian en el cuaderno, después que realicen la lectura van a comparar, ejemplificar las ideas previas con las nuevas.</p>		
	<p>Sintetizar el conocimiento Taller 1: lectura Tulvieja Taller 2. Escucha y resuelve audio La mula cuaresma</p>	<p>Los estudiantes harán un comentario ¿por qué la joven ahoga al hijo? ¿Qué otro título se le puede dar a esta leyenda? ¿Por qué la mujer deambula por los ríos? ¿Cómo es la casa de la tulvieja? ¿Qué hubiese pasado si ella le fuera contado a sus padres?</p>		

		<p>En esta actividad nos daremos cuenta cómo infieren los estudiantes a partir de un texto</p> <p>Después de escuchar el audio resuelvo</p> <p>¿Por qué la leyenda se llama mula cuaresma?</p> <p>¿Por qué la mula es una mujer horrible y enamoró al cura del pueblo y aparece el viernes santo?</p> <p>¿Por qué es una mujer que se convierte en mula en épocas de fiesta por su pecado?</p> <p>¿Por qué es una mujer que se convierte en mula por su pecado y aparece en cuaresma?</p> <p>¿Por qué es una mujer que aparece en cuaresma y enamora al cura?</p> <p>¿A qué se refiere cuando dice la mujer pecó con el cura?</p> <p>¿Por qué robó al cura y lo sedujo?</p> <p>¿Por qué escucha misa solas con el cura y lo sedujo?</p> <p>¿Por qué sedujo al cura y se enamoraron?</p> <p>¿Qué sucede cuando la mujer se transforma y sale en las noches?</p> <p>¿Todos los habitantes del Valle sierran sus puertas y no salen a las calles los viernes santos?</p> <p>¿Los habitantes la sienten salir de noche de sus casas los viernes santos?</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>¿Todos los habitantes salen y la corretean y la asustan? ¿La mula sale de noche a comer y a buscar su enamorado?</p>		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Sesión 2

Actividad 2: Versos tradicionales

Objetivo: usar la técnica del subrayado para identificar el tema y su idea principal para la comprensión de textos

Actividad:	Secuencia	Descripción de la actividad	Instrumento de evaluación	Recursos
<p>Antes de la lectura. Duración 10 minutos</p>	<p>Activan conocimientos previos a través de preguntas como ¿Qué entienden por idea? ¿Por qué es importante comprender lo leído? ¿Alguna vez has leído y no has entendido? ¿Qué haces cuando no entiendes? Presentación del objetivo, explicación de la actividad.</p>	<p>Con esta actividad se busca que los estudiantes hablen de lo que ellos saben y de esa manera el docente abordar el tema a tratar</p>	<p>Rejilla de observación</p>	
<p>Durante la lectura 30 minutos</p>	<p>Entrega de los versos escritos en hojas de bond, también se les da hojas en blanco para que ellos escriban los que tienen en el audio Esta se utilizará para aprender a sacar la idea principal y el tema de un texto</p>	<p>En esta parte de la actividad el docente explica en qué consiste la técnica del subrayado y cómo ayuda a tener una buena comprensión lectora. Se hacen varios ejemplos antes de hacer la actividad evaluativa</p>		

<p>Después de la lectura</p> <p>20 minutos</p>	<p>Practiquemos lo aprendido</p>	<p>Se les entrega en hojas de bond con versos populares del valle para que ellos saquen el tema y su idea principal. Este texto no tiene título.</p> <p>Actividad de evaluación.</p> <p>Después que lean los versos aplica la técnica del subrayado contesta e identifica lo siguiente:</p> <p>¿De qué trata el verso?</p> <p>¿Cuál es el tema del verso?</p> <p>¿Cuál es su idea principal?</p>	<p>Rejilla de observación</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Hojas de bond</p>
------------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------

. Actividad 3: dramatizados

Objetivos. Analizo e interpreto dramatizados de la leyenda el Riviel para mejorar mi Comprensión Lectora Inferencial

Construyo a partir de la observación textos narrativos con otros personajes, cambios de títulos, lugar, tiempos doy finales diferentes.

Actividad:	Secuencia	Descripción de la actividad	Instrumento de evaluación	Recursos
Antes de la lectura 10 minutos	Lee el texto el Riviel narrado por el señor Emiro Nagles. Se reparte los personajes Explicación de la actividad	En este paso para que los estudiantes tengan claro lo que van hacer y conozcan su personaje	Observación	Computador Video beam
Durante la lectura 30 minutos	Realización del drama la leyenda el Riviel			
Después de la lectura 20 minutos	construyo y desarrollo en esta actividad se realizará también un taller	Los estudiantes después de realizar el drama deberán componer una leyenda cambiando todos los datos de la original, ejemplo títulos, tiempo, lugar, etc.		

Actividad: 4 y 5 Costumbres y Fiestas, de mi comunidad.

Relatos de la Semana Santa

Objetivo: elabora resume de la tradición de la semana santa

Mejoro mi comprensión inferencial a través de sucesos en la Semana Santa y fiestas del pueblo

Componentes: sintáctico y semántico

Actividad:	Secuencia	Descripción de la actividad	Instrumento de evaluación	Recursos
Antes de la lectura 5 minutos.	Preguntas a los estudiantes Presentación del objetivo de la actividad.	Se comienza presentando el objetivo de la clase, para motivar al estudiante se le hacen algunas preguntas como ¿Qué hacer para colocar un texto muy largo en más corto? ¿Qué es resumir para ellos? ¿Para qué lo han usado) ¿Qué entiende por Semana Santa?	El instrumento de evaluación Para la actividad 4 rejillas de observación.	Computador Video beam Audios Escritos de la Semana Santa.
Durante la lectura 20 minutos	Explicación Supresión Generalización Construcción.	Se les explica a ellos que qué es un resumen, las técnicas del resumen de Van Dijk. Se realizan algunos ejemplos.		
Después de la lectura 35 minutos	Aplico Evaluó	Entrega a los estudiantes los escritos de la fiesta de la semana santa, para que hagan el	Taller	

		resumen practicando las técnicas a prendidas en clase.		
--	--	--------------------------------------------------------	--	--

Fecha: 6 de septiembre de 2017

Fiestas patronales.

Actividad:	Secuencia	Descripción de la actividad	Instrumento de evaluación	Recursos
Antes de la lectura 5 minutos.	Preguntas a los estudiantes Presentación del objetivo de la actividad.	se comienza presentando el objetivo de la clase, para motivar al estudiante, se le hacen algunas preguntas como ¿Qué hacer para colocar un texto muy largo en más corto? ¿Qué es resumir para ellos? ¿Para qué lo han usado) ¿Qué entiende por Semana Santa?	El instrumento de evaluación Para la actividad 4 rejillas de observación.	Computador Video beam Audios Escritos de la Semana Santa.
Durante la lectura 20 minutos.	Explicación Supresión Generalización Construcción.	Se les explica a ellos qué es un resumen, las técnicas del resumen de Van Dijk. Se realizan algunos ejemplos		

Después de la lectura 35 minutos.	Aplico Evaluó	Entrega a los estudiantes los escritos de la fiesta de la Semana Santa, para que hagan el resumen practicando las técnicas a prendida en clase.	Taller	
--------------------------------------	----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	--

Anexo 4 Transcripciones y evidencias de las actividades

Taller Actividad 1

Toma de la Estación de Policía del Municipio de Juradó, Chocó

A mediados del año 199, miembros al margen de la ley (FARC) a eso de la 1:00 a.m. aproximadamente 250 facinerosos, con armas de fuego de diferentes calibres, irrumpieron en la población, por inteligencia sabían que los uniformados portaban meramente un revolver con la carga de seis cartuchos y un bastón (palo); porque el armamento responsable reposaba en el armerillo con llave, por orden del señor teniente, y que el pie de fuerza de la Estación de Policía era de 12 hombres, la Estación era insuficiente en el sentido de que todo el personal no era albergado en el citado local, el cual era demasiado viejo, sus paredes eran de madera (peine mono). Sitiados por los facinerosos, permanecieron hasta las 7 a.m. los cuales disparaban a las instalaciones de la policía sin clemencia, los pocos policías que se encontraban en la Estación lograron romper el armerillo y sacar el armamento, y 300 cartuchos, cada proveedor de galil tiene la capacidad de 30 cartuchos. Esa era la dotación de un policía, con dicha munición los uniformados resistieron hasta la hora antes mencionada, es decir, 7 horas.

Cuando los facinerosos observaron que los uniformados no disparaban, entonces estos con botellas cargadas de gasolina pretendieron incendiar la Estación y a quienes en ella se encontraban. Afortunadamente no se cristalizó tan malévolo pensamiento, ya que la encargada de la Alcaldía, el cura párroco y el personero, salieron y exigieron a los facinerosos que le

respetaran la vida a los uniformados, a esta petición responde el comandante de los facinerosos “que salga el teniente de la policía”. A lo que irrumpe una mujer diciendo que “él ya está muerto”. Entonces, “que salgan los demás con las manos en la cabeza”, dijo el facineroso. Una vez se dio esto, procedieron a robarse el armamento y uniformes, luego el comandante ordenó que formaran una fila, observó minuciosamente y exclamó: “¡Hace falta un viejito, un revolver y un galil, me buscan el viejito que esa es la mano derecha del teniente, en vista que el viejito no lo encontraron, se tomaron el banco agrario, sacaron la plata, se pusieron a tomar cervezas, todo el que pasaba en bicicleta se la quitaban para ellos andar por el pueblo, en el que permanecieron 15 horas.

Cabe anotar que la corveta procedente de Málaga llegó después de las 72 horas, al teniente de la policía, el mismo día de su fallecimiento, lo trasladaron hacia Bahía Solano, Chocó. El resto del personal fue trasladado el día siguiente, vale la pena decir que en ese tiempo quedó el pueblo sin fuerza pública, a merced de los facinerosos, posteriormente se construyó la Estación de Policía, y se estableció la Armada, posteriormente sucedió la segunda toma de Juradó, secuestraron al cabo del puesto de la armada, mataron soldados a machete, la estrategia utilizada por los bandidos fue colocar a mujeres bonitas y arto trago para atraer a policías y soldados, y así cumplir con su objetivo, acabar con la vida de seres humanos al servicio del Estado.

En esta ocasión a la Armada se le llevaron una ametralladora punto 50. Es de resaltar que la mayoría de la ciudadanía era amiga de la Farc y no de la fuerza pública, todo se daba porque de esa manera en Juradó se hacía más fácil el envío de droga hacia Panamá, y la entrada

de armamentos para la Farc; desde Panamá hacia Juradó, y como si fuera poco, estos facinerosos cobraban sus impuestos para el cultivo.

Taller 3

1. Subiendo el río valle vi un palo de cacao

Cada vez que te miro me siento enamorado

Idea principal _____

Tema central del verso _____

¿De qué trata el verso?

2. Las niñas de ahora parecen la golondrina

No se conforman con uno sino con una cuadrilla.

Idea principal _____

Tema central del verso _____

¿De qué trata el verso?

3. Sembré una mata de albahaca donde el agua no corría

Le entregue mi corazón al que no lo merecía.

Idea principal _____

Tema central del verso _____

Taller Actividad 4

Después de haber leído y dramatizado la leyenda el Riviel, desarrolla el siguiente taller

1. ¿Por qué la leyenda se titula el Riviel?
 - a. Porque la corriente del río lo arrastró mar afuera.
 - b. Porque asusta a los marineros.
 - c. Por su gran velocidad en el mar.
 - d. Por la luz que se ve en el mar.
2. En el drama hay una escena donde se evidencia que una familia es perseguida por el Riviel, ¿qué puede pasar con esa familia?
 - a. La familia hace caso omiso y sigue como si nada en la finca.
 - b. La familia huye dejando sus bienes y hay un desplazamiento.
 - c. El hombre huye dejando a su familia y hay una desintegración familiar.
 - d. El hombre ataca al Riviel para que no los persiga y hace justicia.
3. En el drama hay una escena donde el Riviel siempre lo ven con una lucecita ¿Por qué la lucecita y no se ve la persona?
 - a. Porque fue abandonado cuando lo iban a enterrar y no se ve él, si no la luz.
 - b. Porque fue atrapado por una atarraya, por su enemigo, y desapareció y quedó la luz.
 - c. Porque fue quemado por su enemigo, no se ve él, si no la luz.
 - d. Porque la luz ilumina por donde él va, pero no lo pueden ver.

4. Según la leyenda del Riviel, la luz es:
- a. El camino por donde va el Riviel.
 - b. Señal para saber que es el Riviel.
 - c. Un elemento del Riviel.
 - d. El agua que se convierte en luz.

taller actividad 3.

después de haber leído y dramatizado la leyenda Riviel desarrollar el siguiente taller.

1. ¿por qué la leyenda se titula el Riviel?

- a) porque la corriente del río arrastra mar a fuera.
- b) porque asustan a los marinos.
- * por su gran velocidad en el mar.
- d) por la luz que se ve en el mar.

2. En la escena hay una escena donde se evidencia que una familia es perseguida por el Riviel ¿que puede pasar por esta familia?

- a) esta familia hace caso omiso y sigue como si nada en la finca.
- * esta familia huye dejando sus bienes y hay un desplazamiento.
- c) el hombre huye dejando a su familia y hay una desintegración familiar.
- d) el hombre ataca al Riviel para que no persiga y hace justicia.

3. En el drama hay una escena donde el Riviel para (qu^o no) siempre ven con una luzcita ¿por que la luzcita y no se ve la persona?

- a) porque fue abandonado lo dejan a enterrar y no se ve el sino la luz.
- b) porque fue atrapado por una taraya por su enemigo y desaparecio y quedo la luz.
- * porque fue quemado por su enemigo no se ve el sino la luz.
- d) porque la luz ilumina por donde va el

José Fernando Flores Durán

Fecha: 25 de agosto

Actividad 5

Lee el primer párrafo y aplica lo aprendido.

1. Resaltar de color amarillo lo que vas a suprimir.
2. Resaltar de color azul Generalización.
3. Construir el texto que debe quedar resumido.

Relatos de Modesta Valencia

Anteriormente la época de la semana santa en el valle era muy bonita, se permanecía en casa, se iba a rezar a la iglesia en familia, no se escuchaba bulla solo el cantar de los pajaritos, desde el domingo de ramo en los hogares las abuelas, mamás se preparaban para hacer los biscochos, estos los hacían de maíz lo ponían a remojar por más de 3 días luego lo molían y los armaban y hacían hornos con las pailas para asarlos, hacían diferentes dulces como: dulce de árbol del pan, coco, achín, de papaya, de borojo, de arroz, envueltos de maíz, de arroz, coyanos, chipiaos Los hombres pescaban y todo ese pescado se ahumaban en barbacoa para que no se les dañara de esa forma conservaban las otras cosas como los envueltos, los biscochos, los hombres astillaban la leña en cantidad, cortaban el banano, el plátano, pilaban el arroz, el maíz, en estas fiestas no se podía comer carne, no se iba al monte, desde el día lunes santo en todas las casas debían tener todo echo porque desde el miércoles santo ya no se podía trabajar. Las señoras de las casas todas las mañanas desde que entraba la semana santa hacían las masa fritas de maíz todo se compartía en familia, con los vecinos, al que llegaba a pasear se le brindaba, y a si pasaba toda la semana santa.

Texto construido

Anterior mente en la Semana Santa las familias participaban de las actividades religiosas, permanecían unidos, compartían alimentos, antes de la Semana Santa debían tener todo listo, porque en los días santos no se realizaba actividades agrícolas ni de pesca, conservaban sus alimentos ahumados.

Taller para el segundo objetivo

Segundo y tercer párrafo

Componente: semántico

Fecha: 30 de agosto

En cuanto a los actos religiosos eso no es como ahora, vea los párrocos iban de casa en casa hablando de la Semana Santa e invitando a participar de los actos que se hacían, en ese entonces, desde el miércoles de ceniza que son los 40 días que Cristo resistió a las tentaciones por eso hablamos de cuaresma, entonces ya uno sabía que se acercaba la Semana Santa, iniciaba con la procesión del domingo de *ramo*, todos salíamos con sus hojas de ramo no se quedaba un alma en casa, la procesión terminada con la bendición del ramo este lo guardábamos para usarlo cuando llovía torrencialmente porque la creencia que teníamos era si quemaban el ramo cesaba la tempestad, el ramo también lo utilizaban para curar el mal de ojo. Se asistía a todas las actividades religiosas con toda su familia. Los padres se trasladaban en la mañana y en la tarde a la iglesia, es decir que se dedicaban de tiempo completo a seguir todos los eventos que se hacían durante esos 8 días, las misas, las procesiones, el sermón de las 7 palabras, entre otros. Los días jueves santo y viernes santo, había duelo que consistía en no colocar música en ninguna

parte, no se permitía el consumo de bebidas alcohólicas, solo hasta el día de resurrección de Cristo, lo que era del lunes hasta el domingo de resurrección en la iglesia, hacían dramatizados sobre todo lo relacionado con lo que le pasó a Jesucristo y por eso uno sentía mucho dolor y respetaba esos días.

El jueves y viernes santo no se podía nadar en el río porque las mujeres se convertían en sirenas y los hombres en el pez Nicolás, no se podía cortar ni rosar árboles porque salía sangre, no se podía correr porque la tierra se abría y se tragaba a las personas, tarde de la noche no podían salir porque le aparecía la mula cuaresma, espantos. Muchos curanderos, chamanes, jaibanás usaban esos días para refinar sus secretos y oraciones en la corriente de los ríos, además practicaban brujería invocando espíritus humanos y divinos.

Fecha: 30 de agosto 2017

Tiempo 25 minutos

ACTIVIDAD 5

Del texto narrado por la señora Modesta Sanclemente

1. En el segundo párrafo ella dice “eso no es como ahora”, se refiere
 - a. Que la semana santa sigue siendo lo mismo
 - b. Que la semana santa ha cambiado de lugar
 - c. Que la semana santa antes era diferente
 - d. Que la semana santa ahora es mejor
2. ¿De acuerdo al texto la palabra tempestad significa?
 - a. Temperaturas muy altas
 - b. Tormentas fuertes
 - c. Lluvias suaves
 - d. Cielo nublado
3. ¿A qué se refiere cuando los chamanes, jaibanás, curanderos (brujos) invocaban a sus espíritus humanos y divinos
 - a. a los espíritus diabólicos y a los santos
 - b. a los espíritus diabólicos y a los sacerdotes
 - c. a los santos y a los ángeles
 - d. a los espíritus malignos

Actividad 6

Texto fiestas de la Virgen del Carmen en el Valle

Cuenta la profesora Amalia Lemus y Emiro Nagles. Que anteriormente se presentaban tormentas con vientos muy ‘fuerte’, que los llamaban mangueras, truenos y caía mucho rayo, por la Bocana todo el mundo no salía porque se hundían con mucha frecuencia ya que el mar era muy bravo, las olas eran de dos y cinco metros de altas, había tiempo que pasaban por encima del morro.

Cuenta que los pescadores antes de salir por ella le pedían a la Virgen del Carmen que les protegiera, los nativos que viajaban a Buenaventura y a Panamá lo hacían a punta de vela y canaleta y antes de su recorrido se encomendaban a ella, las comadronas cuando iban a atender un parto también lo ‘hacía’. De esa manera, fue naciendo la devoción por la virgen ya que ellos comentaban que les hacía los milagros, cuando ellos viajan a Jaque, un pueblo de Panamá, observan que allá le hacen fiesta y la pasean por el río en balsas.

Un día la señora Loreto Torres, Abelardo Pinilla, Idelfonso Nagles, escuchan y planean hacerle una fiesta a la virgen como en Jaque, la celebran el 16 de julio, ellos planean celebrarlo en 15 de julio, y es ahí que nace la Fiesta de la virgen del ‘Carme’ y la declaran Patrona del Valle. La señora Loreto vivía en la playa cuevita, allá le hacía el alumbramiento y el 15 la traían al pueblo, cantando *alabaos* al ritmo de la tambora, el otro grupo bajaban la imagen por el río Valle desde Nimiquia en balsas, el año siguiente con ayuda del párroco organizan la junta conformado por parejas patrona y alférez, durante toda la fiesta, las parejas animaban la fiesta,

el alférez en las noches le tiraba un torpedo cerca a la casa, la patrona criaba un gallo para hacerle el día clásico un sancocho y él le hacía un regalo.

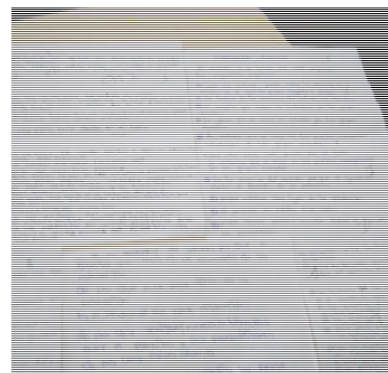
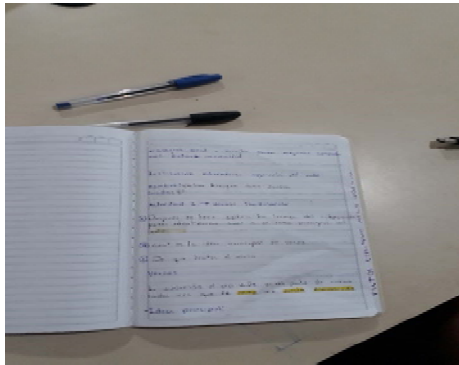
Durante la construcción de la balsa los alféreces conseguían los materiales y las matronas se encargaban de arreglar, el quince bajan la balsa por estación donde había un alférez o una matrona se hacía una venía con banderas hasta que se embarcaban todos, en la balsa solo venía la imagen de la virgen y los alférez y matronas, los otros acompañantes venían en lanchas a canalete alrededor de la balsa, al recogerlos, las banderas eran colocadas en el gallardete de guadua, esta se bajaba con la imagen y era recibida por el párroco, los alférez y las matronas vestían de blanco, faldas largas y los ‘hombre’ llevaban un sombrero con cinta y cantaban hasta llegar a la iglesia donde se hacía la misa. Después el alumbrado a la imagen. Contaban *alabaos* toda la noche.

En ese tiempo se cultivaba caña y en las casas hacían el vinete, el viche, el guarapo y los bailes eran con tamboras

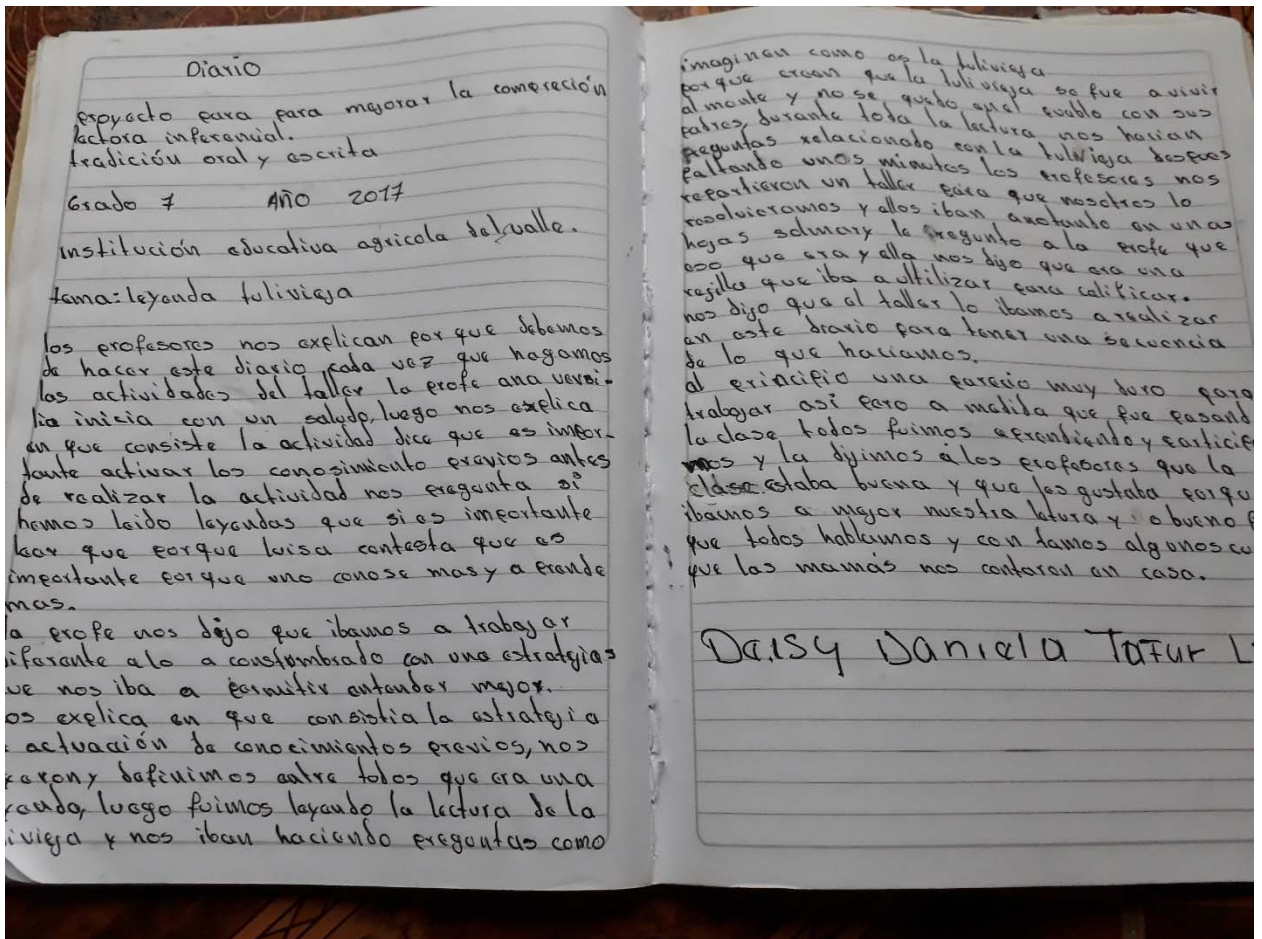
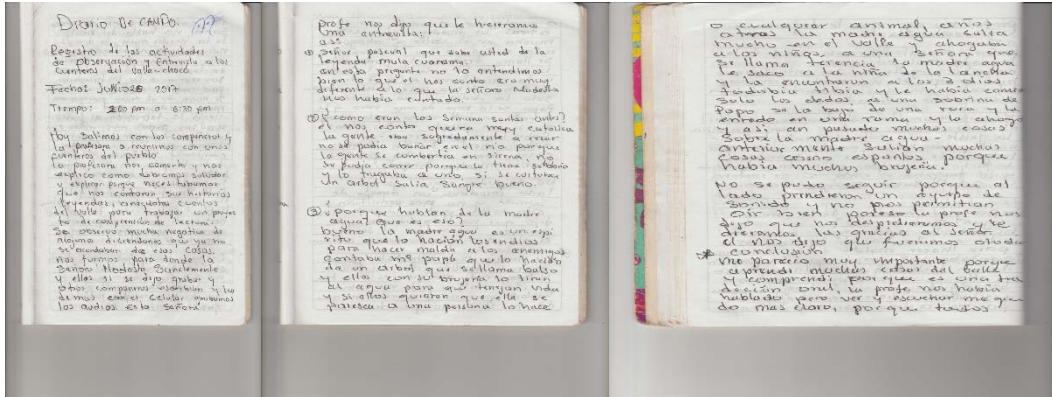
Taller

De acuerdo al texto narrado por la docente Amalia Lemus y Emiro Nagles.

1. ¿Por qué se dieron las fiestas de la virgen del ‘Carme’?
2. ¿Qué tradiciones se conservan hasta hoy?
3. ¿Cuáles de las que menciona el texto se han perdido?
4. ¿Qué bailes practicaban y cuáles practican ahora?
5. ¿Por qué en el Valle se escogió la imagen de la virgen para que fuera la patrona y no la de otro santo?



Talleres realizados por los estudiantes



diario de los estudiantes



Fotos salidas con los estudiantes