

**FORTALECIMIENTO DEL NIVEL LITERAL DE COMPRENSIÓN
LECTORA A TRAVÉS DE CUENTOS CHOCOANOS EN EL GRADO
SEXTO, DURANTE EL SEGUNDO SEMESTRE DEL AÑO 2021 EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA MANUEL
ENCARNACIÓN RIVAS LOBÓN-CHOCÓ**

ALIRIO LÓPEZ MURILLO

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2022**

**FORTALECIMIENTO DEL NIVEL LITERAL DE COMPRENSIÓN LECTORA A
TRAVÉS DE CUENTOS CHOCOANOS EN EL GRADO SEXTO, DURANTE EL
SEGUNDO SEMESTRE DEL AÑO 2021 EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
AGROPECUARIA MANUEL ENCARNACIÓN RIVAS LOBÓN-CHOCÓ**

ALIRIO LÓPEZ MURILLO

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

**Tallerista
Juan Edilberto Rendón Ángel
Doctor en Filosofía
Asesor
Dr. Rubén Darío Palacio Mesa**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2022**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 8 de julio de 2022

DEDICATORIA

“Cada cual debe aplicarse a la educación propia hasta el último día de su vida”

Massimo T D Azeglio.

El que enseña tiene que aprender cada día para poder enseñar mejor. Este grado de maestría y el proyecto denominado: Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó Va dedicado a todos los docentes que desde lo más recóndito de la geografía nacional hacen patria al dedicarse a la transformación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través de la educación, aunque en condiciones adversas pero siempre con la ilusión que la educación es el único camino expedito para superar la ignorancia, la pobreza y la inequidad social, porque quienes hemos recibido alguna educación tenemos la obligación de educar a aquellos a quienes la falta de estos procesos se les convierte en un obstáculo para la superación personal y el cumplimiento de sus proyectos de vida.

Dedicado especialmente a todos los educandos que son la razón de ser de la educación y por la superación de ellos es que diseñamos y ejecutamos planes, programas y proyectos en aras de ser cada día mejores en nuestros desempeños en procura de mejorías en nuestra Institución Educativa y la calidad de vida de nuestras comunidades.

AGRADECIMIENTOS

“Solo un exceso es recomendable en este mundo, el exceso de gratitud”

Jean de la Bullere.

Esa gratitud es la que quiero expresar en estas líneas primero a Dios por la vida, la salud, la motivación y el trabajo, a la Universidad de Medellín por la oportunidad que me ha dado para capacitarme como Magister mejorando mi desempeño profesional y mi calidad de vida, y a todos quienes de una u otra manera han participado en este proyecto denominado: Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

El camino recorrido no ha sido fácil por eso destaco la orientación, corrección, acompañamiento y asesoría del Dr.: Rubén Darío Palacio Mesa quien con su paciencia y dedicación supo guiarme.

A mi familia que fue fundamentales en este logro, a la comunidad educativa de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón porque este logro no es personal, él tendrá un impacto positivo en el desempeño profesional y en la calidad educativa de mi Institución, a mis compañeros de estudio de la cohorte 22 con quienes hicimos un excelente equipo convirtiéndonos en una gran familia.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. El problema.....	15
1.1.1. Descripción del problema	15
1.1.2. Pregunta problematizadora	18
1.2. Alcance	18
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación	20
2. BASES TEÓRICAS.....	24
2.1. Marco teórico	24
2.1.1. Antecedentes investigativos.....	24
2.1.2. Conceptualización legal	28
2.2. Marco conceptual.....	31
2.2.1. Sobre la comprensión de lectura	32
2.2.2. Concepto de identidad cultural	36
2.2.3. El cuento como recurso pedagógico	40
2.2.4. Enfoque de competencias, en el estado colombiano.....	42
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
3.1. Tipo de investigación.....	44
3.2. Población y muestra.....	45
3.2.1. Población.....	45
3.2.2. Muestra	47

3.2.3. División categorial	48
3.3. Instrumentos de recolección de información	50
3.3.1. Análisis documental (Anexo 2).....	50
3.3.2. Encuestas (Anexo 3)	51
3.3.3. Prueba de entrada y salida (Anexo 4)	51
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	53
4.1. Análisis documental.....	54
4.2. Análisis de la encuesta.....	58
4.2.1. Análisis de la prueba de entrada.....	66
5. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	69
5.1. Propuesta pedagógica.....	69
5.2. Resultados de la intervención	72
6. CONCLUSIONES	78
7. RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. comparativo resultados: lenguaje-matemáticas 2015-2016.....	16
Figura 2. Comparativo Pruebas Saber-promedio nacional	17
Figura 3. I.A.E. Manuel E. Rivas Lobón Medio San Juan-Chocó.....	47
Figura 4. Resultados ICSE 2017-2019 componente de competencias lectoras-básica secundaria	55
Figura 5. Porcentaje de desempeño-lenguaje 2019.....	56
Figura 6. comparativo Competencias lectoras quinto 2020- sexto 2021	57
Figura 7. Conceptos sobre la lectura.....	59
Figura 8. Percepción de la muestra sobre sus competencias lectoras	61
Figura 9. Respuestas encuesta-sobre identidad cultural (parte 1).....	63
Figura 10. Encuesta identidad cultural (parte 2).....	64
Figura 11. Porcentaje de aprobación.....	67
Figura 12. Porcentajes de aprobación-prueba de confrontación.....	76

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estructura categorial	49
Tabla 2. Listado de indicadores	50
Tabla 3. Datos sobre el proceso de lectura en alumnos de grado sexto-2021	59
Tabla 4. Encuesta-proceso de identidad cultural	62
Tabla 5. Rúbrica de clasificación del nivel literal.....	66
Tabla 6. Respuestas prueba de entrada	66
Tabla 7 . Intervención momento uno	69
Tabla 8. Intervención: momento dos	70
Tabla 9. Intervención: momento tres	70
Tabla 10. Intervención: momento cuatro	71
Tabla 11. Resultados de la prueba de confrontación	76

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1.....	73
Fotografía 2.....	74
Fotografía 3.....	74
Fotografía 4.....	75

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado.....	90
Anexo 2. Encuesta	92
Anexo 3. Prueba de lectura-nivel literal (entrada).....	94
Anexo 4. Prueba de lectura-nivel literal (salida)	98
Anexo 5. Encuesta solucionada	100
Anexo 6. Cuentos seleccionados para la intervención.....	101
Anexo 7. Prueba de confrontación aplicada	102
Anexo 8. Fotografías del proceso de intervención pedagógica	103

RESUMEN

Título: Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

La presente investigación gira alrededor de dos ejes temáticos: las competencias lectoras y la identidad afro entre los estudiantes chocoanos, ambos en el contexto del grado sexto de la I.E. Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. Está diseñada para lograr el objetivo general, fortalecer las competencias asociadas con la comprensión lectora, en el nivel literal, a través de una propuesta pedagógica basada en los cuentos chocoanos como mediadores de identidad cultural. Se desarrolló a través de seis etapas investigativas a saber: planteamiento del problema y los objetivos, construcción de bases teóricas, diseño metodológico, recolección e interpretación de información, intervención pedagógica y conclusiones.

El proyecto de investigación y mediación escolar se ubica dentro del enfoque mixto de tipo descriptivo por triangulación, teniendo como informantes claves y muestra a los estudiantes de grado sexto, una vez se determinaron dificultades en su proceso de lectura y encaminando la intervención hacia un conjunto de estrategias que permitiera la superación de las mismas. Se finaliza con un ejercicio reflexivo sobre educación e identidad cultural en las conclusiones generales del proceso.

Palabras clave: competencias lectoras, narrativas chocoanas, estrategia pedagógica, nivel literal de lectura.

ABSTRACT

Title: Strengthening of the literal level of reading comprehension through stories from Chocó in the sixth grade of the Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

The present research revolves around two thematic axes: reading skills and Afro identity among Chocoan students, both in the context of the sixth grade of the I.E. Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. It is designed to achieve the general objective, to strengthen the competencies associated with reading comprehension, at the literal level, through a pedagogical proposal based on Chocoan stories as mediators of cultural identity. It was developed through six research stages: statement of the problem and objectives, construction of theoretical bases, methodological design, collection and interpretation of information, pedagogical intervention and conclusions.

The research and school mediation project is located within the mixed approach of descriptive type by triangulation, having as key informants and sample the sixth grade students, once difficulties were determined in their reading process and directing the intervention towards a set of strategies that would allow overcoming them. It ends with a reflective exercise on education and cultural identity in the general conclusions of the process.

Key words: reading skills, Chocoan narratives, pedagogical strategy, literal reading level.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende impactar el proceso formativo que se implementa en la Institución Educativa Institución Educativa Agropecuaria (en adelante IEA) Manuel Encarnación Rivas Lobón, del departamento del Chocó, especialmente en el eje de formación relacionado con las competencias lectoras, propias del área de Lengua Castellana y construcción de identidad cultural, tratando de revertir el alejamiento que los jóvenes de hoy expresan de su cultura y su herencia ancestral, a través de estrategias de lectura de cuentos autóctonos chocoanos.

La investigación se desarrolla a través de tres conceptos básicos: competencia comprensiva, identidad cultural e innovación pedagógica y enfocado en el grado sexto con miras a transformar las formas de lectura que se dan en la escuela y generar espacios hacia la transformación de la realidad escolar cotidiana de toda la comunidad. Como docente investigador, participe y líder comunitario, y una vez determinado el problema de bajo nivel de competencia comprensiva entre los estudiantes de grado sexto, se determinó la posibilidad de fortalecer y dinamizar los procesos con un conjunto de estrategias de fortalecimiento de competencias lectoras y sociales.

La investigación realizada es de carácter mixto, cuantitativa-cualitativa y se logra concretar en una propuesta pedagógica transversal, es decir, que tiene la posibilidad de aplicarse y proyectarse desde todas las áreas del proceso curricular. El proceso se ejecutó en tres etapas generales: fundamentación teórica, diseño e implementación, compilación de resultados y conclusiones. Dichas etapas se subdividen en fases mayormente específicas, tales como: caracterización, contextualización, diseño de la propuesta, implementación, análisis de resultados, impacto y compilación escritural.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema

1.1.1. Descripción del problema

Hay dos dificultades que confluyen en la escuela: la falta de identidad cultural de los estudiantes con sus manifestaciones, tradiciones o costumbres y la deficiencia en los procesos de lectura en el nivel literal de comprensión de textos literarios; de ahí surge la oportunidad de problematizar e intervenir el proceso educativo.

Colombia es un país reconocido como pluriétnico y multicultural desde la Constitución Política de 1991; sin embargo, es notorio el desconocimiento de tales cualidades entre la población general, y más aún, en la variedad identitaria de aquellos que pertenecen a las diversas etnias y culturas de la nación. Podría afirmarse que el problema amplio es que en la escuela confluyen diversas situaciones: hay pocos procesos de sentido de identidad nacional, se genera una gran expectativa frente a otras culturas y la migración de la periferia al centro de las poblaciones es constante. Todo ello tiende a debilitar los procesos identitarios de las nuevas generaciones, como sucede también en la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón.

Algunas de las razones que pueden determinarse desde la observación como educador investigador son las siguientes: la falta de continuidad en el desarrollo de las diferentes actividades que se ejecutan al interior de la institución educativa en torno a la temática de la identidad nacional o reconocimiento como chocoano y la pérdida de valores culturales ancestrales lleva a los estudiantes a manifestar cierta apatía por los temas relacionados con su identidad sociocultural; la escuela ha permitido el ingreso de otras culturas (bailes, canciones, lecturas, vídeos), desplazando la cultura propia del entorno.

De otro lado, las dificultades de lectura comprensiva de textos en el nivel literal hacen referencia a la falta de competencias que presentan los estudiantes, en este caso de grado sexto,

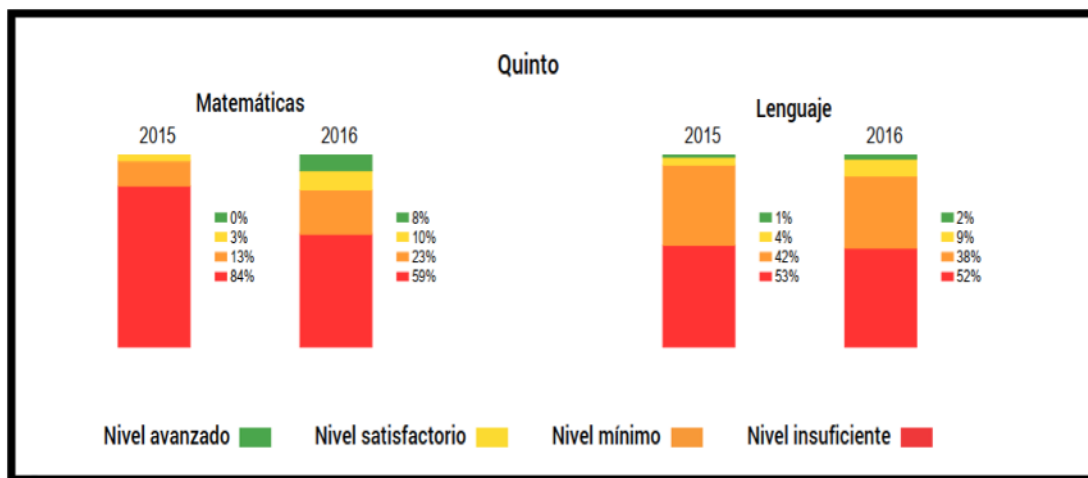
para leer textos más allá de la decodificación de las palabras, ya que se les dificulta comprender el mensaje escrito de un texto, aun en el nivel literal, que es el primer nivel de lectura comprensiva.

Una de las fuentes que permite describir la falta de comprensión de lectura en los estudiantes del grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó es el compendio de resultados de las pruebas de lenguaje internas y externas, con las cuales son evaluados los estudiantes, pero también, la institución, pues estas pruebas determinan en coeficiente de índice Sintético de la Calidad Educativa (en adelante ISCE), según el cual se clasifican los establecimientos educativos del país.

Las últimas pruebas estatales Saber se llevaron a cabo entre 2015 y 2017, y se analizaron en 2018, tras la suspensión de los informes por parte del MEN. Los resultados del análisis fueron los que se muestran a continuación:

Figura 1.

Comparativo de resultados: lenguaje-matemáticas 2015-2016



Nota: ICFES (2018, p. 16).

La figura 1 muestra que el 52% de los estudiantes del grado quinto se ubican en el nivel insuficiente de manejo de las competencias del lenguaje y un 38% en el nivel mínimo. Esta situación no ha cambiado en los últimos cuatro años, toda vez que no se han podido implementar

acciones de mejoramiento al referente; primero, por falta de un proyecto educativo al respecto y luego, porque las condiciones de aislamiento social, a las cuales nos orilló la pandemia Covid-19 hicieron que dichos procesos quedarán suspendidos para priorizar la migración y adaptación a la educación virtual. En esta misma dirección, los resultados específicos de los componentes del área de lenguaje comparados con el promedio nacional, se presentan en la figura 2.

Figura 2.

Comparativo Pruebas Saber-promedio nacional



Nota. Reproducido de “Informe ISCE IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. ICFES (2018, p. 19).

Le interesa a la presente investigación el resultado en el componente comunicativo, toda vez que refiere al ejercicio de leer comprensivamente. Éste, muestra que la diferencia promedio de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó es del 18%, lo cual puede leerse desde la idea de que esta institución está muy por debajo del promedio nacional de lectura, evidenciando dificultades importantes en dicho proceso, tales como: poca amplitud de vocabulario, establecimiento de asociación de sentidos, lectura secuencial y controlada, definición de ideas principales y secundarias, entre otras.

Las falencias y carencias en cuanto a la competencia lectora por parte de los estudiantes de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón, en principio, deben asumirse como un problema

académico, cuya solución puede empezar a consolidarse a través de una propuesta pedagógica y cultural que atienda las dificultades y las necesidades en los procesos lectores. En dicha propuesta puede tomarse en consideración, como estrategia y como herramienta didáctica, el acercamiento de los niños a su cultura chocoana, a través de la inclusión de textos tradicionales en los procesos de formación dirigidos al desarrollo de la competencia lectora, esto en aras de reforzar los procesos identitarios, a la par que se propicia un mejoramiento en la lectura y, sobre todo, en la comprensión.

1.1.2. Pregunta problematizadora

¿De qué manera pueden fortalecerse las competencias lectoras, en el nivel literal, de los estudiantes de grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, a través de la utilización de cuentos chocoanos como recurso didáctico pedagógico para el favorecimiento de su identidad cultural?

1.2. Alcance

La propuesta pedagógica centra su atención en los estudiantes de grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, quienes alcanzarían niveles satisfactorio y avanzado en sus competencias de comprensión lectora, acercándose a la lectura social de cuentos chocoanos, que los enfrente a su identidad cultural. En este sentido, la investigación impactará inicialmente a los estudiantes de sexto, quienes, a través de las diversas estrategias pedagógicas, lograrían superar sus dificultades de vocabulario, asociación de ideas, lectura contextual, y otros componentes del nivel literal de lectura. También, se apropiarán de su ascendencia y podrían convertirse en protectores a través del tiempo, de sus costumbres y tradiciones comunitarias.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Fortalecer las competencias asociadas con la comprensión lectora, en el nivel literal, a través de una propuesta pedagógica basada en los cuentos chocoanos como mediadores de identidad cultural, en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de desempeño en las competencias lectoras, nivel literal, de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, a través de una prueba de entrada, basada en los requerimientos de las pruebas Saber del Estado.
- Diseñar una propuesta metodológica de intervención pedagógica que propicie, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos, el mejoramiento de la competencia lectora a nivel literal, entre los estudiantes del grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.
- Implementar la propuesta metodológica de lectura, a través de unidades didácticas que permitan movilizar las prácticas de aula en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal y la construcción de procesos de identidad cultural.
- Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica, aplicada en la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, a través de una prueba de salida, basada en el nivel literal de comprensión de lectura, compendiando sus resultados en un informe escrito al respecto.

1.4. Justificación

La Institución Educativa Agropecuaria Manuel E. Rivas Lobón es una entidad de formación académica, que ofrece el nivel de Media Rural con énfasis en Agropecuaria, comprometida con la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos de la zona rural (del Medio San Juan), en los niveles de preescolar, básica y media técnica agropecuaria, ofreciendo una educación por competencias, pertinente y contextualizada para que tengan una actuación participativa, de liderazgo, crítica y transformadora en la sociedad, impulsando la práctica de los valores y principios institucionales que propicien la convivencia pacífica y permitan un desarrollo competitivo.

La comunidad educativa se planteó como metas para el año 2019, realizar talleres de actualización a los docentes, en el uso y manejo de las TIC en el aula de clase; también, elevar los índices de calidad en las pruebas externas de acuerdo a los estándares nacionales y los resultados de las pruebas SABER, con resultados significativamente altos, fortaleciendo los aprendizajes y las competencias de las áreas básicas. Sin embargo, culminado el año 2020, estas metas no se alcanzaron porque la pandemia del Covid-19 limitó dicho proceso. Conscientes de que la lectura y la escritura son competencias básicas, la dirección académica se empeña en que el 2021-2022 sean los años en que puedan alcanzarse dichas metas.

En el momento actual, no cabe duda que leer se ha erigido como la competencia básica en el aprendizaje, ya que esta acción es un logro básico en todos los grados escolares, pero al mismo tiempo es un recurso pedagógico para todas las asignaturas. De ahí que, las competencias lectoras sean vistas por todos los agentes educativos como “esenciales, prioritarias y ejes del aprendizaje” (MEN, 2005). Sin embargo, es también común, en los espacios educativos, escuchar una queja constante: “estos niños no saben leer”, refiriéndose casi siempre a la imposibilidad de responder acertadamente cuestionarios de comprensión lectora en los niveles literal, interpretativo y/o argumentativo. Dejando ver, la razón de ser del presente proyecto de investigación.

Una propuesta pedagógica en favor del mejoramiento de las competencias de lectura, en su nivel literal, entre los estudiantes del grado sexto, se justifica en la medida en que puede aportar a la transformación del quehacer pedagógico del docente, centrando su labor en el aula hacia la lectura como herramienta básica de aprendizaje. Este es uno de los elementos que justifican la realización e implementación de la presente investigación: se hace necesario un proyecto escolar pedagógico que esté acorde a las necesidades de la población, surgidas desde los resultados del ICSE, pero también desde los bajos niveles de comprensión lectora exhibidos por ellos en su proceso escolar.

Adicional a ello, es necesario que los estudiantes de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, se acerquen a la lectura como herramienta de aprendizaje y construcción de su identidad chocoana. En cuanto a la lectura en esta herramienta de aprendizaje se ha detectado un bajo nivel de lectura entre los niños de la básica secundaria de la institución, muy especialmente, entre los del grado sexto: leen con dudosa pronunciación, algunos silabean en la lectura oral, leen pocos cuentos, poesías o novelas cortas en su tiempo libre, en algunas conversaciones de aula expresan su distancia con la lectura por pereza o porque no tienen libros en el hogar.

Con respecto a la identidad chocoana y, producto de la observación, en tanto ejercicio inicial de indagación, se ha inferido que los estudiantes de la institución se alejan cada vez más de su cultura afrodescendiente, principalmente como consecuencia de la influencia de los medios masivos de comunicación, tanto audiovisuales como de interconexión en red. Dicho desarraigo de la cultura primigenia y autóctona se pone de manifiesto en situaciones puntuales, tales como la masificación de series extranjeras, las cuales crean un ideal de vida diferente al de la cultura propia; la comunicación en redes, que hace pensar en lo externo como mejor, y que, finalmente, genera una visión de las capitales como espacios con mejores oportunidades. De ahí que se considere que podría lograrse un aumento significativo de identidad cultural afrodescendiente entre los niños de sexto grado, a través de la lectura de textos chocoanos y el análisis de los mismos, bajo esquemas novedosos de comprensión e interpretación, inmersos en guías didácticas con recursos metodológicos innovadores. Dicha posibilidad encuentra su razón de ser en el contexto inmediato; pero también en los requerimientos del mundo global, el cual exige nuevas formas de leer y comprender ideas, textos, contextos, imágenes, etc.

Un proyecto pedagógico orientado hacia el mejoramiento de las competencias lectoras puede jugar un papel fundamental en el reconocimiento de la condición de afrodescendencia, propia de los estudiantes beneficiarios; porque pone en juego no solo el ejercicio de leer textos y comprenderlos, sino, además, la proyección de sus historias, canciones, tradiciones y costumbres, a través de cuentos autóctonos. El aprendizaje alude al logro de mejorar el rendimiento en función de las competencias lectoras; sin embargo, la participación apunta a que todos tengan oportunidades de *hacer parte de*, en condiciones de igualdad en las experiencias que ofrece la escuela, de ser reconocido, de convivir y pertenecer a la comunidad escolar (Cortés, 2015).

Otro aspecto teórico que justifica la implementación del presente proyecto está relacionado con la diversidad y la multiculturalidad. La diversidad es una realidad escolar que ha encontrado en el enfoque multicultural, la posibilidad de reconocerse, abordarse y vivirse desde la cotidianidad; todo ello a través del reconocimiento de los derechos de los estudiantes, en tanto son niños, niñas y adolescentes en construcción de su identidad. Dicha identidad no debe encontrarse de frente con acciones de segregación por asuntos de raza, estrato socioeconómico, procedencia etnográfica, u otros comportamientos discriminatorios.

En consecuencia, surge la etnoeducación como recurso educativo. La Etnoeducación Afrocolombiana es entendida por Manzini (2020), como “el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo Afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas” (p. 73). Ésta se hace urgente e imperativa en el entorno de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, toda vez que no solo el contexto garantiza formación etnoeducativa, sino, los procesos, metodologías y temáticas, como la propuesta por el presente ejercicio de investigación: el cuento chocoano.

Esto implica concebir que la etnoeducación en estas comunidades, no se reduce a un proceso escolarizado, porque implica procesos extraescolares, como los exhibidos en escenarios familiares, comunitarios, de la nación e inclusive en los internacionales; en ellos la cosmovisión

propia y autóctona se da desde la construcción de una mentalidad colectiva, así como de imaginarios heredados culturalmente: historia, tradiciones, costumbres, situaciones de actualidad y visión de futuro, muy especialmente, la literatura.

Un aspecto adicional que justifica la implementación del proyecto de lectura basado en cuentos chocoanos es la posibilidad de que la institución educativa supere sus resultados cuantitativos en el ICSE, logrando obtener mejores promedios porcentuales en las categorías de satisfactoria y avanzada. Esto se reflejaría en los aportes que la nación le brinda cada año a la institución, tanto económicamente como en recursos didácticos de aprendizaje.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. Marco teórico

La búsqueda de sustentos teóricos permite referenciar investigaciones comprendidas entre los años 2017 y 2021, y dan cuenta de los siguientes criterios: intervenciones pedagógicas alrededor de la enseñanza de la lectura y proyectos educativos alrededor de las costumbres autóctonas e identidad cultural; cada una de ellas, leídas desde la perspectiva pedagógica y analizadas como búsqueda de los posibles aportes a la presente investigación.

2.1.1. Antecedentes investigativos

Internacionales:

Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019), presentaron un conjunto de reflexiones sobre la comprensión lectora de escolares de educación básica de las instituciones educativas en Chile. El principal objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos, mediante un estudio transversal de corte cuantitativo. Reconocer su nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y su nivel de aprendizaje lector (insuficiente, elemental y adecuado) reveló que el nivel de comprensión lectora y, por tanto, su aprendizaje, en lugar de ampliarse se empobrece debido a que se da una progresión inadecuada en el desarrollo de la lectura literal, y pocas veces se accede al nivel inferencial. Se extrae del estudio la reflexión sobre la importancia de generar un proceso de lectura que instaure el nivel literal de forma significativa para evitar que sus alcances se diluyan en el proceso escolar siguiente.

Avendaño (2020), en su investigación: “Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria”, aplica las estrategias de la pedagoga Isabel Solé en los educandos de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Su Santidad Juan Pablo II en San Juan de Lurigancho, Lima-Perú, con el

objetivo de incrementar los niveles de comprensión lectora, (específicamente el literal). Logró la autora demostrar que dichas estrategias inciden significativamente en los procesos de lectura (antes, durante y después) de su aplicación. A través de una indagación cuantitativa, y después de aplicar al grupo de estudio un pretest, un postest y diez lecturas, en sesiones de aprendizajes orientados, los porcentajes de mejoramiento se incrementaron en forma notoria, entre un 30 y 48%.

Fernández (2020), elabora un artículo extenso donde expone diversos argumentos en favor del derecho a la identidad cultural y su ejecución en el ámbito escolar. Siguiendo una metodología exploratoria, explicativa y descriptiva, en su investigación, logra un texto donde expone la actualidad de la identidad cultural y su alcance, además de una relectura de los conceptos que le afectan, educación, cultura e identidad. Su objetivo principal fue mostrar la problemática que envuelve la identidad diferenciada en la enseñanza y explorar las consecuencias de la aplicación de las políticas educativas al respecto. Algunas de sus conclusiones refieren la necesidad de acoger el debate de la identidad cultural como parte del derecho a la educación, y determina la importancia de la escuela en la construcción de una identidad cultural que preserve la cohesión social.

Nacionales:

Clavijo y Sánchez (2018), hacen un acercamiento investigativo al desarrollo de la competencia lectora literal, e identifican en ella una posibilidad de desarrollar diversas habilidades y destrezas en los niveles de desempeño de la comprensión lectora, con el apoyo de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). La investigación de tipo cualitativo y diseño dirigido hacia la investigación acción, tuvo como objetivo determinar los cambios en la competencia lectora en el nivel literal en los estudiantes del colegio Rodolfo Llinás-Bogotá, al interactuar con una estrategia pedagógica apoyada por un Objeto Virtual de Aprendizaje, y algunos de sus hallazgos mayormente significativos fueron: demostrar que la estrategia pedagógica implementada facilitó los procesos y visualizar el desarrollo del Nivel Literal, aplicando distintos momentos de lectura, los cuales fueron significativos para el aprendizaje debido a la articulación de los saberes previos con los nuevos conocimientos.

En esta misma línea investigativa, Ordoñez (2020), indaga sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora (nivel literal) en el área de Lengua castellana de los grados básicos de educación primaria y secundaria en el municipio de Marmato-Caldas, utilizando como estrategia la lectura de su municipio, a través de la guía de aprendizaje, lo cual coincide con el presente proyecto en la conjugación de sus intencionalidades: lectura e identidad. Mediante la metodología de investigación cualitativa, y a través de la implementación del trabajo colaborativo apoyado en una guía didáctica, se lograron los siguientes hallazgos: primero, posibilidad de diversas formas de lectura asociadas con diferentes propósitos, orientadas hacia el despertar del gusto, el placer, el interés y superando la visión de obligatoriedad. Segundo, la conversión de los estudiantes lectores en participantes activos, los cuales construyen sus propios aprendizajes de forma transversal; y, por último, el nivel literal puede y debe trabajarse de forma mayormente dinámica y asociada a la identidad cultural.

Castrillón, Morillo y Restrepo (2020), construyen un artículo investigativo, en el cual presentan algunos resultados obtenidos después de la aplicación de una estrategia de intervención basada en estrategias metacognitivas como estrategia didáctica, con estudiantes de grado décimo de una institución oficial de Medellín, Colombia. El objetivo de dicho proceso fue determinar si con la implementación de tales estrategias metacognitivas se mejora la comprensión lectora en el nivel literal y se realizó con un enfoque cuantitativo, usando un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest, postest y grupo control. Los resultados obtenidos, evidenciaron un aumento en los puntajes del nivel literal de lectura al comparar los test aplicados, lo cual no ocurrió en el nivel inferencial y crítico. Lograron los autores comprobar que las estrategias metacognitivas favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora, porque permiten que el estudiante sea autónomo, autorregule su proceso de comprensión, plantee un propósito de lectura a partir de sus saberes previos.

Locales:

Lemos, González y Torres (2018), desarrollan su investigación alrededor del fortalecimiento de la comprensión lectora contextualizada en el Municipio de Cértegui en los

años 2016 y 2017, utilizando los cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje.

Este proyecto de investigación de corte cualitativo, pero con el uso de técnicas cuantitativas como pruebas de comprensión lectora y/o talleres literarios, con la intencionalidad fue identificar los niveles de lectura promoviendo el uso del cuento de la tradición chocoana como experiencia proyectada hacia el nivel inferencial de comprensión. Los autores plantean como resultados, los retos del docente de lectura cuando quiere generar identidad:

Comprender que la obra educativa, la reflexión acerca de las prácticas y lo que allí se pone en escena, no puede seguir siendo pensada al margen de la historia y las vivencias del estudiante como sujeto en este proceso, pues éstas deben convertirse en uno de los insumos principales donde el maestro, compone y recompone el tejido de la escuela (Lemos, González y Torres, 2018, p. 53).

En esta misma dirección, Rentería (2019), define la comprensión lectora como: “la capacidad para interpretar y analizar críticamente un texto, dando cuenta de su estructura superficial o profunda” (p. 19), y en este orden de ideas, moviliza su indagación *La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afro chocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria* en su región del Atrato. Para la autora era importante demostrar que utilizar los cuentos afro chocoanos posibilitaba el reconocimiento propio y fortalecer la identidad cultural. Entonces, realizó un estudio enmarcado dentro de la investigación acción educativa, recurso que le permitió identificar y abordar el problema de comprensión lectora y su componente pragmático. Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora, no solo en el nivel literal, sino, además, inferencial; sin embargo, evidenció que los cuentos afrocolombianos están cargados de posibilidades de interpretación si se enfatiza en su comprensión literal.

De otro lado, Ochoa (2019), lleva a cabo la investigación *La evaluación de la comprensión lectora en el aula de clase*, a través de una indagación teórico-práctica sobre la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes del nivel de educación básica en la ciudad

de Medellín. Utilizando la metodología de acción educativa con un enfoque mixto, como alternativa ideal en el análisis y control de las transformaciones de prácticas en los entornos educativos. El proceso de la investigación confluye en algunos hallazgos significativos: a) en la comprensión lectora intervienen aspectos y contextos que facilitan los aprendizajes; b) las estrategias basadas en textos multimodales insertos en secuencias didácticas favorecen el desarrollo de la competencia lectora; c) la competencia lectora está asociada con el análisis y la puesta en práctica de lo leído en clases y en espacios académicos, familiares, culturales y sociales.

2.1.2. Conceptualización legal

Son diversas las fuentes legales que pudieran sustentar un trabajo de investigación alrededor del fortalecimiento de las competencias lectoras en el marco de la asignatura de Lengua Castellana. Sin embargo, hemos determinado cuatro de ellos como fundamentales: Ley General de Educación (115 de 1994), Lineamientos generales de lengua castellana, estándares básicos del lenguaje, y derechos básicos de aprendizaje en lenguaje. Todos son estructuras que determina el Ministerio de Educación Nacional como ejes a seguir en la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y bajo los cuales debe regirse el proceso de formación en lenguaje, en los distintos niveles y grados de escolaridad.

Ley General de Educación o Ley 115 de 1995:

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), expide la Ley General de Educación 115 de 1994 (MEN, 1994). Por medio de ella organiza la prestación del servicio educativo en Colombia, dictando las normas generales, y determinando la creación del PEI en su artículo 73: Proyecto Educativo Institucional (PEI); en el artículo 77, la autonomía curricular de los centros educativos; y a través de ellos asume la responsabilidad de formular y difundir lineamientos curriculares para guiar el proceso de formulación del PEI. Más adelante el Decreto 230 de 2002 reitera, en su artículo 2, la noción de currículo:

Los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel; introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley; adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales; y adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el MEN (Decreto 230, 2002).

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, incluye la conceptualización de los logros curriculares y de sus indicadores en el área de Lengua Castellana. Ubicados en un contexto de descentralización educativa y ejercicio de la autonomía escolar, los lineamientos buscan incrementar la formación de quienes hacen currículo y de quienes asesoran a las instituciones educativas para que lleven a cabo sus procesos curriculares dentro del Proyecto Educativo Institucional. Ella reglamenta la enseñanza de la asignatura, así: “Áreas obligatorias y fundamentales... [7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática” (Ley General de Educación 115, 1994, Art. 7).

Lineamientos generales de Lenguaje:

Son dos los elementos que sustentan los Lineamientos Curriculares para el área del Lenguaje: lenguaje y literatura, ambos desde la orientación y conceptualización por parte de los estudiantes, a la comprensión de sus posibilidades y al desarrollo de competencias del área que les permitan afrontar los retos actuales como son la complejidad de la vida y del trabajo (MEN, 1998). Algunos maestros aseguran que los lineamientos no tienen aplicabilidad en el aula de clase porque desconocen las condiciones reales de los procesos institucionales, tales como: la cantidad desmedida de estudiantes en las aulas, la poca motivación, la falta de formación de los docentes en las metodologías planteadas y la escasez de recursos tecnológicos que exige el modelo propuesto. Sin embargo, dichos lineamientos tienen conceptos que rescatan y proyectan una nueva visión educativa: el primero de ellos se refiere al objeto de conocimiento de la lengua y la operatividad con todos sus recursos.

Estándares básicos de competencias en Lengua Castellana:

Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana son un compendio de estrategias de aprendizaje sustentados en la teoría de las competencias mínimas necesarias para que un educando afronte el mundo contextual al que debe enfrentarse al egresar del sistema educativo. Dichas competencias centran su desarrollo en tres ejes: Lenguaje, significación y comunicación. Es así como los Lineamientos Curriculares se adelantan a la transición del trabajo que por competencias se debe instaurar en el sistema educativo colombiano. Ellos incorporan una consideración pragmática e instrumental del conocimiento, dividida en conceptos, proposiciones, sistemas y estructuras lingüísticas como herramientas eficaces mediante las cuales se llevan a la práctica determinados tipos de pensamiento.

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA):

Los DBA son el conjunto de aprendizajes básicos que debe alcanzar un estudiante según el grado y el área básica que enfocan. Se desarrollan a partir del concepto de *Aprendizajes* desde la perspectiva de conocimientos agrupados por el contexto y las prácticas sociales de dichos conocimientos para el favorecimiento de los cambios cognitivos al interior del sujeto y el contexto mismo. Desde esta visión, el MEN (2016) define los DBA como:

Aprendizajes estructurantes que promueven el desarrollo integral de quienes aprenden y donde el aprendizaje debe entenderse en función de la experiencia humana como un proceso mediado cultural e institucionalmente dentro de contextos específicos de práctica, en este caso, un territorio etnográfico y raizal (p. 16).

Los DBA se entienden como una serie de metas del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se limitan en los aspectos conceptuales y procedimentales del lenguaje, sino que van más allá, puesto que se asocian con las formas de hacer, leer y pensar el mundo, los recursos y los contextos en los cuales se llevan a cabo. En otras palabras, conocer es leer, pero la escuela limita dicho aprendizaje a lo normativo, conceptual y/o productivo; muchas veces desconectados de la cotidianidad, las realizaciones culturales y el devenir histórico.

El documento de los derechos básicos de aprendizaje está organizado en dos partes. La introducción justifica la existencia de los mismos, su estructura y su relación con los Lineamientos curriculares y los estándares. La segunda parte establece que los DBA se publican en todas las instancias educativas, por lo tanto, se convierten en referentes para la planificación, diseño curricular, acompañamiento, estudio personal y seguimiento. En este sentido, se enfatiza en que los DBA son referentes para la planificación de área y aula, por grados y niveles, y que pueden ser ejemplos de caminos o posibles determinaciones curriculares a nivel institucional, no camisa de fuerza para las mismas.

Este conjunto legislativo sustenta el quehacer del ejercicio de investigación, en la medida en que su objetivo de fortalecer las competencias lectoras, se inserta en la programación académica de logros y DBA que para la asignatura se establecen, tanto a nivel nacional como local.

El compendio de antecedentes históricos, investigativos y legales alrededor de la lectura, el nivel literal, la identidad afrodescendiente y las normas que sustentan el proyecto de investigación realizan una conexión o enlace entre el problema planteado, los objetivos y la justificación sobre la temática definida como marco investigativo. Le ha permitido al investigador delimitar el área a investigar (competencias de lectura) y la forma de llegar a ello (cuento como estrategia pedagógica); también centrar su objetivo al fortalecimiento del nivel literal de lectura, toda vez que la literatura expuesta servirá como elemento interpretativo del proceso, al facilitar la triangulación de la información: antecedentes, recolección de datos y hallazgos de la implementación de la propuesta.

2.2. Marco conceptual

El marco conceptual funciona como un compendio clave de referencia para la interpretación de los hallazgos de la investigación; posibilita la sustentación científica de las conclusiones, producto de la implementación de la propuesta; y favorece la construcción de un texto final, con argumentaciones de peso científico y técnico. El marco conceptual desarrollado a

continuación, tiene como función consolidar la información científica existente sobre las temáticas generales de la tesis, a saber, la pedagogía de la comprensión de lectura, la pedagogía de la identidad cultural y el cuento como recurso pedagógico.

2.2.1. Sobre la comprensión de lectura

La escuela, concebida como el espacio para la preparación de los niños en el conocimiento, a partir del siglo XVIII, asume el papel de mediadora entre el niño y la cultura, para lo cual usa la lectura como recurso pedagógico esencial. Desde allí, leer es el acto que da entrada al conocimiento, a las tradiciones y a los nuevos descubrimientos. Este proceso generó lo que se llamaría, en términos de Neuburg (1978), la democratización del saber, según la cual, el dominio común de conocimiento deviene el fenómeno de las masas como consecuencia a su vez de un conjunto de literatura popular.

En este sentido, la lectura se asume como parte del proceso social de culturización, donde el niño lee, inicialmente a través de los adultos que le leen el entorno y luego, desde su propia decodificación del mundo que lo rodea. De ahí, la idea de Freire (1997), sobre cómo al leer, el niño aprende un conjunto de símbolos codificados, que inicialmente reproduce, pero que luego asume como propios, y a través de la comprensión de otras lecturas puede elaborar su propia visión del entorno, sus propias ideas y confrontarlas con las de otros. Este estadio se manifiesta en el paso del proceso lectoescritural hacia el primer nivel lector, denominado literal.

La literalidad es el proceso por el cual, el niño después de superar sus logros en cuanto a asociación de fonemas, entonación, ritmo, ortografía y pronunciación, logra acceder a la lectura secuencial de ideas y comprenderlas, más allá de su simple decodificación lingüística. Este primer nivel de comprensión lectora centra su atención en las ideas directamente expuestas, por lo tanto, dirige la atención del lector hacia datos, personajes (principales y secundarios), hechos, lugares y tiempo (histórico o cronológico) (MEN, 2003). Este nivel asociado a la literatura se denomina nivel denotativo por referir el sentido primario del texto.

Goodman (1996), relaciona la función denotativa en función de la comprensión así:

El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices aquellos que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante (p. 21).

En este sentido, leer vincula el proceso de comprensión de los caracteres textuales y su significado denotativo, en función de los intereses del lector y su ejercicio de darle sentido al texto.

Con base en la teoría de Goodman, el docente que plantea un ejercicio de comprensión literal se encontrará con respuestas diferentes, aunque el texto leído sea el mismo, toda vez que, todos tienen diferentes niveles de recordación; por lo tanto, un proyecto dirigido hacia la lectura en el nivel literal deberá romper con el paradigma de que un buen lector literal es quien da cuenta textual e inequívoca de los datos textuales de lo leído, y concebir la posibilidad de múltiples niveles de recordación, y en este sentido comprender que el nivel literal de comprensión no es tan simple, aunque sea el primero o básico. Goodman (1996), afirma que:

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación (p. 24).

En los primeros grados del proceso escolar, los niños y niñas aprenden paso a paso a leer, no solo desde las letras y palabras, sino, además, desde su entorno, su familia, sus costumbres y hábitos. Una vez alcanzan la competencia de darle sentido a las palabras, inician el proceso de comprensión de textos, lo cual implica construir y representar en forma estructurada y coherente el contenido de diversos mensajes a él dirigidos. Es allí donde comienza a evidenciarse la adquisición de competencias comunicativas, especialmente, en el desempeño de los distintos niveles de lectura.

Ocupa a esta tesis el nivel literal de lectura. Éste implica la lectura de un texto con la posibilidad de recuperar información de manera diferente donde la decodificación es el ejercicio básico del proceso, antes de dar entrada a los niveles de interpretación inferencial, crítico y propositivo, en los cuales se vinculan pre saberes, hipótesis y valoraciones. Según Pérez (1995), la comprensión de lectura en su nivel literal es “un proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto” (p. 51). El autor plantea el concepto de macroestructura, propio de la escuela de lingüística textual, según la cual el texto tiene dos ejes: estructura y contexto.

Lo anterior determina la lectura textual o literal como el ejercicio que permite la recordación y reelaboración de elementos como: el título, el tema central, las partes o estructura, los subtemas, los personajes, lugares, tiempos, ideas principales, ideas secundarias y toda la información que es relevante para el lector debe ubicar y comprender. Pertenecen al nivel literal de lectura: la permutación del contenido al proceso mental del lector, la apropiación de las acepciones del significado de lo leído, la tipificación de lo narrado, la precisión de espacio y tiempo; la secuenciación de sucesos. Todo ello, a partir de un lector que puede: captar y aprender los contenidos del texto, reproducir situaciones y recordar pasajes y detalles.

En esta dirección, son ejercicios propios de la literalidad: establecer los aspectos básicos del texto, la provisión de información específica y la vinculación afectiva-sensorial ante el mensaje; los cuales se organizan con el ordenamiento de los elementos narrativos y las vinculaciones que se dan en el texto; al igual que la afinidad y construcción de relaciones, junto al encuentro de las causas y efectos de los sucesos principales. La aplicación del nivel literal en la lectura se evidencia en la capacidad de resumir y generalizar que pone en juego el lector, una vez culminada la lectura.

González (2001), determina la existencia de cinco dimensiones, propias de la pedagogía de la comprensión lectora, a saber: epistemológica, teleológica, axiológica, ontológica y metodológica; todas ellas en complementariedad unas con otras, y aplicables a todo tipo de textos de las ciencias humanas, entre ellos los textos literarios. Y en ese sentido, según el autor:

Uno aprende más porque comparte, porque identifica qué significa algo; el aprendizaje es significativo, y no sería un aprendizaje impuesto sino un aprendizaje donde por medio de las mismas equivocaciones, por medio de las mismas preguntas, uno tiene la libertad de preguntar lo que a uno quiere preguntar, entonces tiene la posibilidad de comprender mejor las cosas (González, 2001, p. 67).

Estas conceptualizaciones tienen cabida en la presente tesis, en la medida en que sustentan uno de los objetivos fundamentales de la indagación, referido a determinar el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes objeto de estudio. Cada uno de los factores mencionados como realizadores del nivel literal aportan en la construcción de una posible rúbrica de evaluación de dicho nivel que permita la teorización de la caracterización de los estudiantes.

Las dimensiones de la comprensión lectora, según Reimers (2002), permiten acercar a los estudiantes de la educación Básica y Media al análisis y reflexión de los más severos problemas sociales de la cotidianidad actual: segregación, racismo, exclusión social, pobreza, etc. Dicha reflexión solo es posible si el docente asume las dimensiones mencionadas como una estrategia escolar que potencia nuevas formas de educar, especialmente nuevas formas de leer. Si bien leer es un ejercicio personal, que pone en juego los saberes, experiencias, expectativas y finalidades de cada individuo; también es necesario reconocer que su valor se extiende a los usos y las funciones relacionadas con la significación social, puesto que implica una actividad de comprensión dimensionada con el otro, más aún en el espacio escolar.

De otro lado, el MEN (2016), crea la estrategia de lectura nominada *Familias Lectoras*, con el objetivo de vincular las familias al proceso de comprensión e interpretación que hacen los niños, niñas y adolescentes de diversos textos literarios, basados en la idea de que el hogar debe ser y establecer el primer contacto de éstos con la lectura. Asociado al programa *Familias lectoras* surge el Plan Nacional de Lectura y Escritura, en el cual se plantean concursos, visitas, experiencias de biblioteca y muchas otras estrategias para el fomento de la lectura escolar y literaria. Ambas estrategias ministeriales inspiran procesos de investigación como el presente en

la medida en que visibilizan la función de la familia no solo en el desarrollo y adquisición de competencias lectoras, sino, además, en los procesos identitarios de los niños con su historia y su cultura.

Los trabajos referenciados para concretar la lectura como estrategia pedagógica ubican al docente investigador ante la necesidad de plantear una secuencia de estrategias de lectura basadas en la metodología activa de carácter social, donde el trabajo colaborativo con los compañeros de aula y las familias, fuera de ella, provean la posibilidad de mejoramiento de sus competencias en el nivel literal de comprensión.

2.2.2. Concepto de identidad cultural

El concepto de identidad cultural está asociado directamente con la definición de cultura. La UNESCO habla de la indivisibilidad entre los conceptos de cultura y desarrollo, desde la mediación de ambos en el acceso a una formación intelectual, afectiva, moral y espiritual de los estudiantes en los diversos niveles educativos.

Este desarrollo incide en las formas culturales que los grupos y comunidades determinan para conservar su arraigo e identidad étnica. Según Molano (2007), la identidad es una característica cultural que se va modificando a partir de la necesidad de adaptación continua; sin embargo, pocas veces se diluye en el proceso. El concepto de identidad cultural está directamente asociado con el sentido de territorialidad y se define desde a historia marcada por la lengua, las costumbres, las relaciones sociales, ritos y ceremonias; junto a ellas, los comportamientos colectivos, los sistemas de valores y creencias.

Desde González Varas, citado por Molano (2007), la identidad cultural es inmaterial y anónima, y devienen del colectivo. En este sentido, se determina la pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, costumbres, valores y creencias. Según Fisher (2014), el sentido de pertenencia a un determinado grupo social favorece a su vez la diferenciación del colectivo. Solo así, un individuo asume su propia identidad y vive bajo el criterio de algunos de los contenidos culturales de un grupo social.

La construcción de identidad es un ejercicio social que, infortunadamente, en la mayoría de las poblaciones contemporáneas se ha quedado anquilosado y no responde de manera eficiente a las evoluciones de convivencia, menos aún, a los procesos de lectura y relectura de las realidades que nos circundan. La identidad cultural siempre estará sustentada en acciones comunicativas que generen diálogos espontáneos, pero también académicos, donde la expresión de necesidades y/o problemas, la lectura de realidades sociales o el análisis conceptual de teorías contribuya a que dichos ambientes de aprendizaje estén marcados por la diversidad, las motivaciones, el afecto, la participación y la autonomía; para ello, está la lectura como herramienta y, por ello, la necesidad de crear lectores identitarios, en este caso, en el marco de la afrocolombianidad.

Castillo (2008), recopila un conjunto de ideas fundamentales alrededor de la etnoeducación y sus condiciones. En su artículo, *Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos* describe cómo se dieron los procesos de organización en las comunidades negras del país, y asume la etnoeducación afrocolombiana como a una serie de experiencias de transformación y renovación. Afirma la autora que: “La etnoeducación es una idea, según la cual los elementos de la tradición y la costumbre constituyen rasgos básicos del derecho de los pueblos a determinar el tipo de educación más conveniente a sus aspiraciones, tradiciones y expectativas de vida” (p. 18).

Es importante entonces comprender que la etnoeducación es un derecho instaurado desde la Constitución Política de 1991, al establecer que Colombia es un país multicultural y diverso, derecho que se legislaría específicamente en la Ley 70 de 1993, que en su capítulo VI establece Mecanismos para la Protección y Desarrollo de los Derechos de la Identidad Cultural, y detalladamente en el artículo 34 expone que: “la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades” (Ley 70 de 1993, art. 34).

El presente proyecto hace el reconocimiento de la importancia que tiene la cultura, porque permite interacciones, sustentadas en la cultura misma y la consciencia del sujeto sobre ellas. de

cada una de las características culturales propias. Vallescar (2002), expresa que esto implica la comprensión del concepto de etnoeducación, la cual favorece encuentros pluriétnicos desde la identidad. El autor comprende la interculturalidad como:

El sentido social que se orienta por los procesos que fundamentan el reconocimiento, el desarrollo y la diversidad cultural, y la lucha contra las formas de discriminación y desigualdad social con el fin de promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a diversos grupos culturales (p. 141).

Obliga entonces, a acercarse al concepto de identidad étnica. Phinney y Rosenthal (1992), aseguran que “se entiende la identidad étnica como el sentido de pertenencia a un grupo étnico determinado por la raza y las costumbres” (p. 32). Este proceso se da desde los primeros años de vida, pero se evidencia de forma mayormente significativa en la adolescencia, pues se encuentran involucrados procesos cognitivos y emocionales que influyen en ello. Además, es vital tener en cuenta las características de la sociedad específica para entender estos procesos de identidad étnica y en conexidad con la etnoeducación afrocolombiana debe entenderse que a las comunidades negras debe proporcionárseles educación, teniendo en cuenta el contexto o medio ambiente, -diferentes según la región-, las prácticas productivas como la minería, pesca, agro cultivos, etc., y el aspecto de sus formas de comunicación, haciendo que los planes curriculares se instalen en las manifestaciones culturales de la respectiva comunidad (Rovira de Córdoba 2000).

Se puede cerrar esta reflexión con la frase de Meneses (2016), “la etnoeducación afrocolombiana es un proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios” (p. 12). Y pensar en ella como derecho permitirá la formación de niños, niñas y adolescentes afro en la pertenencia a comunidades afrodescendientes con calidad, pertinencia y liderazgo, haciendo de la enseñanza de la identidad afrocolombiana una vía de desarrollo educativo, social y económico en las comunidades a las que pertenecen y para ellos mismos, como personas afrocolombianas. La etnoeducación desde la presente investigación es la parte consecuente del objetivo general: los cuentos chocoanos como mediadores de identidad cultural, donde ambos: educación y cuento

chocoano se erigen como un motor de la transformación y del cambio sociocultural de la comunidad.

En cuanto proceso educativo, Giménez (2010), argumenta que “la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (p. 39). Entonces, cultura e identidad son dos categorías sociales aprendidas desde los procesos formativos en el hogar, la escuela y la comunidad o grupo al que se pertenece. Un ejemplo de ello es el papel que cumplen la etnia y el territorio en la representación simbólica de lo que son y donde pertenecen los sujetos, aun desde niños. Ellos interiorizan sus discursos, narraciones, símbolos, costumbres y tradiciones para explicarse ante los demás, diferenciándose, interactuando con intencionalidades y estructuras claras, bajo la premisa de la socialización como proceso ineludible.

Ahora bien, vale la pena preguntarse por la relación existente, en general y para el proyecto de investigación, entre la identidad cultural y la educación. Esta pregunta encuentra respuesta en Freire (1999), quien sustenta que, la identidad cultural o no, es un proceso histórico social propio de los humanos desde nacer. Se trata entonces, de un recorrido identitarios donde se mezclan no siempre de forma equitativa, lo natural (como especie) y lo adquirido (como sociedad). En palabras del autor “somos, por lo tanto, producto de dos herencias: la que aporta la especie, pero a la vez, la que proporciona el útero cultural” (Freire, 1999, p. 331). Bajo esta premisa se aprende a ser humano porque estamos programados para aprender a serlo.

Este concepto es de gran relevancia para la investigación que se adelanta porque se intenta fusionar las historia de los niños y niñas de grado sexto, en calidad cultural de afrodescendientes, con la necesidad de fortalecer sus competencias lectoras. El auto reconocimiento de la herencia cultural que los cobija juega un papel muy importante en su proceso de identidad como personas con un futuro por construir sin necesidad de dejar atrás su pertenencia a un grupo sociocultural específico, como son los afrodescendientes.

En esta dirección, Martín Arteaga (2012), amplía el concepto de Freire al hablar de identidad cultural como el proceso de construcción de sentido que los sujetos elaboran desde

diversas fuentes o atributos culturales, los cuales se organizan y jerarquizan desde la experiencia personal. El elemento adicional, de gran relevancia es la identificación simbólica. Este elemento circunscribe la identidad cultural del sujeto a la consolidación y formación de la cultura institucional de una organización (familia, escuela, comunidad, empresa); por lo tanto, es parte esencial de la pedagogía, en la medida en que “contribuye al fortalecimiento de la cultura, desde los procesos sustantivos de la educación” (p. 64).

También plantea el autor que la identidad cultural está ligada de forma profunda al espacio sociopsicológico de pertenencia, donde los rasgos, sus significaciones y las representaciones son comunes a los miembros de toda la institución; así, los sujetos reconocen conscientemente, aquello que les da identidad y los diferencia de otros, tanto individual como colectivamente. Este concepto le ofrece a la investigación que se adelante una premisa fundamental, que ha de usarse durante el establecimiento de las acciones pedagógicas que intenten generar identidad cultural en los estudiantes del grado sexto, rompiendo su indiferencia o resistencia ante la comunidad afrodescendiente.

2.2.3. El cuento como recurso pedagógico

Flórez (1991), plantea que “el cuento, en cuanto narración, es un escenario ideal para el despliegue de humanidad de los niños en la escuela” (p. 151). En tal sentido, lo acontecido en la historia de una comunidad, como la afrodescendiente, ha sido narrado y puede seguir narrándose, convirtiendo la escuela en un espacio con un sinnúmero de oportunidades lecto-escriturales. Sin embargo, facilitar el acceso a la comprensión de lectura es uno de los logros más complejos del proceso de enseñanza en la escuela; y hacerlo desde una visión constructivista y sociocultural complejiza aún más este proceso.

Según Sáenz (2003), la complejidad del proceso de enseñanza orientada hacia la comprensión de la lectura exige el establecimiento de una secuencia para organizar el proceso. “El autor propone iniciar con el subrayado de ideas principales, continuar con la elaboración de esquemas que jerarquicen los datos y culminar con la elaboración de mapas o diagramas de

ideas” (p. 213). Estos pasos darán apertura al planteamiento de preguntas e inferencias que generarán a su vez, identidad o distancia con las ideas del autor.

En esta investigación surgen numerosos indicios de que las características del cuento como herramienta pedagógica tiene un peso importante en el alcance de las competencias lectoras, especialmente en el nivel literal ya que su estructura, supraestructura y dimensiones confluyen de manera eficiente con las cualidades y habilidades comprensivas de los estudiantes en los primeros grados de la educación básica secundaria, en este caso, grado sexto. Por tanto, la renovación de la enseñanza de la lectura y su práctica en el aula y/o fuera de ella ha generado una gran propulsión de diversas técnicas de uso, logrando renovar muchísimas estrategias tradicionales.

Agudelo (2016), recoge en una investigación de carácter documental, una secuencia de argumentaciones y prácticas escolares que han convertido el cuento en una estrategia pedagógica importante e innovadora. Según el Agudelo (2016), “el cuento, su intención, la narración que le anima y las palabras que evoca, se constituyen en una herramienta para establecer múltiples relaciones en la escuela” (p. 7). Uno de los hallazgos más significativos es la calificación del cuento como una estrategia pedagógica que favorece la formación en valores, cuya dirección no es solo social (respeto, responsabilidad, honestidad, etc.), sino de identidad individual y colectiva (costumbres, tradiciones, historia, entre otros). Además, el cuento en el aula aumenta los niveles de escucha, estimula la imaginación, ayuda a pensar desde la intuición.

Otro componente fundamental en la concepción del cuento como estrategia pedagógica se encuentra en el rol que el docente desempeña en este proceso. Agudelo (2016), afirma que:

El maestro como gestor de narrativas es simultáneamente voz y palabra, oído y escucha; es agente de transformación, desde su propia exhortación, a la práctica reflexiva y a la reflexiva acción de practicar y ejercer su rol a través de la palabra (p. 11).

Y esta idea coincide con el planteamiento de Marchesi (2005), quien señala que:

Los textos narrativos, en manos de docentes transformadores, abren caminos para desarrollar las habilidades «metacognitivas» de los alumnos [...] el lector ha de tomar conciencia de que existen realidades diferentes y de que su conocimiento es relativo. Conocer es [...] construir significados y para ello es preciso el contacto con la cultura y el intercambio con los otros [...] El relato nos conecta con las intenciones, las expectativas, los anhelos y las frustraciones de los otros y nos transmite determinadas perspectivas y valores culturales. A través de la narración conocemos a los otros, conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos (p. 23-24).

El marco teórico elaborado no solo sustenta desde diversas perspectivas la investigación, sino que, permite delimitar la concepción del cuento chocoano más allá de la simple narración en un contexto de negritudes, sino como una experiencia cultural, donde se presentan las historias afro como manifestaciones autóctonas: alabaos, cánticos, folclor, rituales, alimentos, familia, fiestas, etc. las cuales hace ser a los estudiantes lo que son.

2.2.4. Enfoque de competencias, en el estado colombiano

Hablar de competencia es adentrarse en el espacio educativo, el cual requirió de una transformación de sus enfoques a razón de cambios sociales como la evolución en ciencia y tecnología, la globalización, la multiculturalidad como producto de las migraciones, etc. Esta visión plantea a futuro, la formación de un sujeto capaz de desenvolverse con mayor acierto desde sus habilidades y destrezas; por lo tanto, exige flexibilización, calidad, coherencia social, tecnologización y sobre todo, desarrollo del ser, hacer y pensar del individuo.

David McClelland es el primero en teorizar sobre competencias y su definición pretendía problematizar la educación tradicional que genera empleados con casi las mismas características humanas entre ellos, en un mundo laboral que ha cambiado y comienza a caracterizarse por un alto nivel de fluidez, cambio, exigencia y requerimiento de habilidades individuales. Cuando el concepto se vincula al campo de la educación, lo hace desde la perspectiva de las teorías de

psicología cognoscitiva y el constructivismo, según las cuales, el lenguaje y el pensamiento exigen del sujeto de la modernidad, mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano, especialmente sus procesos de aprendizaje (García, 2011).

El autor reconoce que la perspectiva educativa de competencia, y más las referidas a las competencias para leer y escribir, no tienen en sí pretensiones epistemológicas sino más bien, la visión de un ejercicio pedagógico con manejo de criterios modernizantes y moldeantes del ser; de ahí el énfasis en temas como: la interiorización, memorización, recuperación de información, reconocimiento de elementos básicos, etc. Se da entonces una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de apropiación de las competencias y desarrollo lingüístico, las relaciones interpersonales y el reconocimiento de lo social; elementos fundamentales en la perspectiva del cuento tradicional como dinamizador del proceso; cercano a los caminos de la presente investigación y su posible propuesta pedagógica.

En coherencia con los diversos autores, la presente investigación podría dinamizar el proceso de lectura entre los niños de la escuela, en el grado sexto; permitiéndoles hacer lectura de sus historias desde el cuento chocoano y aventurarse a narrarse a sí mismos, como forma de aprendizaje. Se crea además la necesidad de sustentar la propuesta de lectura literal en una secuencia didáctica, la cual estaría orientada no solo hacia la comprensión literal de los cuentos chocoanos elegidos, sino, además, hacia la interiorización de elementos que favorezcan la construcción de su identidad como afrodescendientes.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El proyecto de mediación escolar definido como *Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó* se ubicó dentro del enfoque mixto de tipo descriptivo por triangulación. Orientar la investigación hacia un enfoque mixto exigió la asociación de estrategias cuantitativas y cualitativas durante el proceso; el cual se desarrolló en al menos cuatro fases. Primera, contextualización en forma cualitativa, recolección de datos y definición del problema en forma cuantitativa, a través de una prueba diagnóstica; segunda, un momento de implementación cuyo cierre estuvo dado por una prueba de confrontación, la cual permitió la tercera fase, donde se realizó la triangulación de la información, y una fase final de conclusiones y retroalimentación.

De la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo, surge la investigación mixta; la cual incluye características de cada uno de ellos. Grinell (1997), señala que “los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí: observación, suposición, demostración, revisión y proposición” (p. 277). Es así como, el enfoque mixto convirtió los datos estadísticos propios del enfoque cuantitativo en textos de análisis frente a la problemática investigada y viceversa. Se usaron métodos de los enfoques cuantitativo como pruebas porcentuales y encuestas; y cualitativos como la observación y descripción soportadas en rúbricas orientadoras (Mertens, 2007). Lo anterior permitió la tabulación de encuestas y test, dirigidos a los estudiantes del grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

La triangulación se aplicó desde el enfoque mixto en la medida en que los datos descritos y recolectados en los métodos cualitativo y cuantitativo fueron traspasados por distintas formas de recolección y análisis con el fin de refrendar los resultados. En la investigación cuantitativa-cualitativa se realizó el ejercicio de triangulación, a partir de diversas formas de estudio de un

fenómeno; un ejemplo de ello fue el uso de diferentes métodos (Arias Valencia, 2006). Al hacer esto, se neutralizaron las debilidades y en cambio las fortalezas se sumaron a favor del proceso. Los autores Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2006), teorizan sobre el método mixto y lo califican como una opción para lograr ver los fenómenos desde una perspectiva más precisa, ayudando a clarificar el problema e incidiendo así en su planteamiento.

3.2. Población y muestra

Esta parte de la investigación presentó el grupo poblacional sobre el cual giró la investigación, es decir la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó y describió la muestra tomada de dicha población, el grado sexto de la básica secundaria. Las razones fundamentales para elegir la institución como población para la investigación titulada “Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto 2021, de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó” fueron las siguientes:

Primero, la homogeneidad de quienes forman parte de la población, toda vez que han asumido un proceso escolar unificado, se guían por el mismo Proyecto Educativo Institucional y se han formado equitativamente en cuanto a la intensidad horaria de las asignaturas y los logros perseguidos. Segundo, la institución educativa estuvo laborando en forma semipresencial, como consecuencia de la pandemia Covid-19, favoreciendo el acercamiento virtual y presencial a los administradores, docentes y estudiantes vinculados a la investigación. Tercero, el investigador asumió el rol de docente-investigador, favoreciendo los procesos de comunicación, solicitud de permisos, aplicación de instrumentos, implementación de la propuesta y puesta en común de los resultados. Lo anterior exigió del docente investigador, asumir un papel lo más objetivamente posible para no afectar los resultados y lectura de datos con los cuales se elaboró el informe final.

3.2.1. Población

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón, la cual está ubicada en la zona rural del municipio del Medio San

Juan y atiende en seis sedes, dispersas a lo largo de todo el municipio: Bebedo, Paimado, La Unión, Dipurdu del Guácimo, Salado y San Miguel. La infraestructura educativa está constituida por un centro educativo rural, dos instituciones educativas urbanas con diferentes opciones para la comunidad y dos instituciones educativas de carácter rural. Adicionalmente, el carácter de la Institución Educativa Manuel E. Rivas Lobón es Académico en las sedes de Media Rural y con énfasis en Agropecuaria en la Media Técnica en la sede principal, opción que se estableció con base en las condiciones socioculturales de la zona y tiene la aprobación del Consejo Directivo.

Las comunidades para la cual presta el servicio educativo la IAE Manuel E. Rivas Lobón reúnen una población aproximada de 6.500 habitantes, pertenecientes a familias caracterizadas por situaciones de descomposición familiar, un bajo porcentaje de familias nucleares y es notable el número de madres solteras y madres y padres cabeza de familia (PEI, 2019). Anualmente se observa una gran fluctuación de la población escolar, motivada por la movilidad constante de las familias que, debido a su difícil situación económica, deben cambiar constantemente su lugar de residencia, lo cual altera el registro de matrícula de manera significativa en las sedes Dipurdú del Guásimo y San Miguel.

Conforme a la fuente del DANE (2018), “el municipio del Medio San Juan cuenta con una población de 16.317 habitantes, de los cuales el 92% es de población negra, el 6% indígena y un 2% mestizos”. La institución Manuel E. Rivas Lobón atiende, para el año 2021 una población estudiantil aproximada de 750 niños, jóvenes y adultos, presentando un fenómeno importante de deserción como consecuencia de la pandemia del Covid-19, la cual obligó a migrar a muchas familias y dejó a muchas otras sin oportunidades para vincular escolarmente a los niños.

Figura 3.

I.A.E. Manuel E. Rivas Lobón Medio San Juan-Chocó



Nota. Reproducido de “PEI Institución Educativa Manuel E. Rivas Lobón” (2015, p. 8).

Es fundamental tener en cuenta que la institución tiene un Modelo Etnoeducativo diseñado por el Ministerio de Educación Nacional para las comunidades negras del país. Se trata de un Modelo Educativo Flexible (MEF) pensado para favorecer la educación de niños, jóvenes y adultos afrodescendientes, con ubicación esencialmente rural pero también urbana, especialmente aquellas ubicadas en el pacífico norte. Este modelo educativo, con gran reconocimiento por su diseño innovador, atiende a las poblaciones desde lo cultural, tradicional, identitario y territorial, posibilitando la entrada en acción de un currículo específico, con recursos anclados en la idiosincrasia y con estrategias educativas de formación en aula y a distancia. Este sistema educativo busca responder a las esperanzas y a las condiciones de las comunidades afrodescendientes del país.

3.2.2. Muestra

La muestra elegida para la investigación estuvo conformada por el grado sexto de la educación básica secundaria, elegida porque el docente-investigador logró detectar el problema - dificultades en las competencias lectoras- y la necesidad de generar identidad cultural afrodescendiente entre ellos, después de observarlos y conversar de manera espontánea con ellos. Otra razón es que el número de estudiantes del grado sexto es una muestra significativa, en comparación con el total de la población estudiantil; además, se favoreció la aplicación efectiva de los instrumentos de recolección de información, dada la homogeneidad de la muestra, en aspectos como su condición de ruralidad.

La muestra que se trabajó correspondió al grupo de educandos del grado sexto de la sede media rural de Dipurdú del Guácimo; fueron 25 estudiantes, de ambos sexos, con edades promedio entre 11 y 13 años, quienes actuaron como informantes en el camino cualitativo de la investigación. Los padres de familia trabajan, en su mayoría, en oficios varios, minería, pesca y agricultura. El estudio específico del grado sexto permitió describir que los estudiantes pertenecen a diferentes tipos de hogares, (monoparental, padres separados, unipersonal, ensamblada etc.) y la mayoría de los hogares carecen de los servicios públicos básicos. Los estudiantes manifestaron sentido de pertenencia por la institución, sin embargo, muchos de ellos reconocieron que anhelan desplazarse a la zona urbana del departamento e incluso vivir en Medellín-Antioquia, como espacios que les ofrecen -según su visión- más y mejores oportunidades para superarse personal y económicamente.

Con respecto a su proceso de lectura, los estudiantes presentaban debilidades en la decodificación, escasez de vocabulario, lectura silábica, problemas de memoria o recordación de lo leído, dificultades de interpretación, confusión en la realización de actividades académicas, desinterés en las tareas, entre otras falencias de comprensión. Todo el conjunto de dificultades se agrupó en la determinación de que el grado sexto presentaba un bajo nivel de competencia en la lectura literal y comprensiva de los textos, generando así la oportunidad para adelantar la investigación e intervención planteadas en el presente proyecto. La participación de los estudiantes en cada fase de la investigación se dio una vez se contó con el consentimiento informado y firmado por sus padres (Anexo 1).

3.2.3. División categorial

Existen múltiples definiciones sobre las variables en una investigación. La presente indagación asumió el concepto de Hernández, Fernández y Batista (2010), que determinan “las variables como una propiedad que puede cambiar en el proceso, y cuya variación puede observarse, medirse y analizarse” (p. 341). De manera que entendemos una variable como “una característica, propiedad o cualidad que presenta un fenómeno que varía, en efecto puede ser medido o evaluado” (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 345).

Desde Creswell (2008), y considerando el carácter mixto de la investigación, es importante tener en cuenta que la medición de las variables de ambos tipos (dependientes e independientes) se hizo en forma separada con miras a respetar la lógica temporal del estudio y ciñéndose los procedimientos a la teorización. En coherencia con la teoría, la investigación que se adelantó, definió como variables, aquellas categorías que actuaron como referentes observables y medibles en el proceso escolar de enseñanza y aprendizaje de las competencias lectoras, en el nivel literal, como derecho básico de aprendizaje en el área de Lengua Castellana; de ahí que se definiera el siguiente cuadro de variables:

Las categorías y subcategorías, propias del camino cualitativo, que guiaron la recolección de información se movilizaron en la elaboración conceptual de los siguientes ejes: competencia lectora e identidad cultural. La tabla 1 presenta las categorías y subcategorías que definen la estructura de las encuestas y entrevistas diseñadas como instrumentos de recolección de información.

Tabla 1.

Estructura categorial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Competencia Lectora	Nivel literal
	Resultados ISCE
Identidad cultural	El cuento chocoano
	Costumbres y tradiciones

Nota: Elaboración propia.

Cada subcategoría su realización en el conjunto de indicadores, los cuales describieron la realidad investigada y los hallazgos después de la implementación del proyecto, tal como aparece en la tabla 2.

Tabla 2.

Listado de indicadores

Subcategorías	Indicadores
Nivel literal	¿Cuál es el porcentaje de aprobación entre los estudiantes, de pruebas de comprensión en el nivel literal, en una prueba diagnóstica? ¿Cuál es el porcentaje de aprobación entre los estudiantes, de pruebas de comprensión en el nivel literal en una prueba final?
Resultados ISCE	¿Cuál es el porcentaje de estudiantes en el nivel Superior, en una prueba tipo Saber 7°? ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes en el nivel Alto, en una prueba tipo Saber 7°? ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes en el nivel Medio, en una prueba tipo Saber 7°? ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes en el nivel Bajo, en una prueba tipo Saber 7°?
El cuento chocoano	¿Los estudiantes de grado sexto leen comprensivamente cuentos chocoanos, en el nivel literal? ¿El cuento chocoano funciona como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel literal?
Costumbres y tradiciones	¿Los estudiantes de grado sexto logran identificar costumbres y tradiciones en los cuentos chocoanos leídos en el proyecto? ¿Se generaron procesos de identificación cultural como afrodescendiente y chocoano, a partir de los ejercicios de lectura de cuentos tradicionales?

Nota: Elaboración propia.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Se definieron tres instrumentos básicos para la recolección de la información, a saber: análisis documental, encuesta, y una prueba cuantitativa (inicial y final).

3.3.1. Análisis documental (Anexo 2)

El análisis documental consistió en describir e interpretar un conjunto de textos, propios de la institución, para extraer datos básicos para el eje temático de la investigación, en este caso: el nivel literal de competencia lectora entre los estudiantes de grado sexto; con el fin de dar

cuenta a la primera parte del primer objetivo específico, el cual es determinar el nivel de desempeño en las competencias lectoras, nivel literal, de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

Los documentos analizados fueron: informe ISCE de los años 2015 a 2018, el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) y los informes académicos de la asignatura de Lengua Castellana en el grado sextos del año 2021; de esta manera se concretaron el nivel, las causas, consecuencias y posibles caminos lingüísticos asociados con la comprensión de lectura, en esencia literal.

3.3.2. Encuestas (Anexo 3)

La encuesta, entendida como una prueba piloto para recoger información en masa, estuvo pensada para aplicarse entre los estudiantes del grado sexto, elegidos como muestra para la investigación, específicamente, son 25 estudiantes, de ambos sexos, con edades promedio entre 11 y 13 años. Esta se orientó hacia las subcategorías de autoevaluación en comprensión de lectura e identidad cultural. Los resultados de la encuesta permitieron teorizar sobre la concepción que tenían los estudiantes de la muestra sobre su proceso de lectura comprensiva y las ideas identitarias que manejaban con respecto al grupo social al que pertenecen y sus realizaciones en costumbres y tradiciones.

La encuesta se aplicó en la etapa inicial de la elaboración de la propuesta, por lo cual fue posible recolectar la información necesaria para lograr el objetivo específico de la investigación, encaminado al diseño de la propuesta metodológica de intervención pedagógica, con la que se busca, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos, el mejoramiento de la competencia lectora, a nivel literal, entre los estudiantes del grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó.

3.3.3. Prueba de entrada y salida (Anexo 4)

Este instrumento estuvo relacionado con el objetivo principal del proyecto. La prueba inicial dio los elementos necesarios para diagnosticar el nivel de apropiación de las competencias lectoras, en el nivel literal entre los estudiantes de grado sexto. La prueba final o de salida buscó

evaluar las mismas categorías, en el marco del posible fortalecimiento de dichas competencias, a través de la propuesta pedagógica de cuentos chocoanos como mediadores del proceso de comprensión de lectura. Los textos seleccionados fueron los idóneos para la investigación porque cumplieron con las siguientes características: presencia de preguntas de selección múltiple con única respuesta, lo cual favorece el nivel literal de lectura y comprensión; narraciones chocoanas, en coherencia con el objetivo planteado de acercar a los estudiantes a la cultura afrodescendiente (autor, costumbres, lenguaje); adicionalmente, los textos fueron coherentes con el grado escolar (sexto), la edad promedio (12 años) y la presencia de los elementos claves del cuento (narrador, espacio, tiempo, personajes, inicio, problema y final).

La aplicación de las pruebas de entrada y salida, realizadas a los estudiantes de la muestra, 25 alumnos de grado sexto, se justificaron porque la investigación de carácter mixto favorece la recolección de datos cuantitativos, los cuales al ser analizados estadísticamente permitieron vislumbrar, no solo en cifras sino además en gráficos porcentuales, la incidencia favorable o no de la implementación de la propuesta pedagógica. El análisis de los resultados de las pruebas, confrontado con la sustentación teórica y el análisis documental de la institución permitió la construcción del informe final y la creación de nuevas teorizaciones sobre el uso del cuento chocoano como estrategia pedagógica de lectura.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo recopila toda la información recolectada a través de los instrumentos, realizando sobre ella un primer análisis interpretativo: luego se procede a la triangulación de los hallazgos con el marco teórico y conceptual como elementos de referencia para consolidar los hallazgos y conclusiones de la investigación.

Con respecto al primer instrumento de recolección de información, es decir, el análisis documental, se tuvo en cuenta que, una vez recabada toda la información, a partir del compendio de las ideas documentales, se inició el análisis de todo el contenido, intentando encontrar el sentido y las conceptualizaciones sobre la comprensión lectora en la institución. Este proceso se hizo no solo con la información directa, sino, también, con aquellas ideas que subyacen en la misma, es decir, que estuvieron tácitas en los datos recolectados. Es así como se pudo teorizar sobre cuáles eran las dificultades específicas de los estudiantes en cuanto a la recordación de ideas, identificación de personajes, determinación de lugares y tiempos, análisis de ideas principales y secundarias, etc.

Con respecto a las encuestas, la prueba inicial y la prueba de salida, y supeditados a la finalidad de determinar cuantitativamente el impacto del uso del cuento chocoano como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoras, se realizaron unos cuadros estadísticos que reflejaron los niveles porcentuales de aprobación o pérdida de dichas pruebas, y al mismo tiempo la identificación de elementos culturales en las lecturas. Todos estos resultados fueron utilizados en un ejercicio de triangulación de información para la construcción de los hallazgos, las recomendaciones y las conclusiones generales del proyecto. Hernández, Fernández y Baptista (2006), iluminan este proceso desde la idea de que:

En los métodos mixtos el investigador confía en los procedimientos estandarizados y cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial), así como en los cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados...y efectúa

comparaciones entre los resultados de la muestra; para explorar las razones de las diferencias o no diferencias encontradas entre éstos (p. 576).

Es importante especificar que el análisis de la información estuvo sustentado y orientado hacia la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados y la confrontación de la hipótesis; todo ello, a partir de los resultados medibles y las conductas observables. La interpretación, por su parte, fue de carácter explicativo porque buscó darle un significado al resultado del análisis.

4.1. Análisis documental

El análisis documental es una fuente de información, la cual consiste en producir un subtexto desde la lectura, comprensión y análisis crítico de un texto mayor o un conjunto de textos afines. Este proceso se da en tres etapas implícitas: recuperación de la información, transformación de los datos en conceptos y construcción de un texto secundario, fundamental para la investigación que se adelante.

El primer documento base para analizar fue el informe ISCE (2017-2019), el cual presentaba el resultado de las pruebas Saber, aplicadas por el ICFES como entidad estatal encargada de evaluar los procesos académicos año a año en el país. Este informe ratificó el bajo desempeño académico de los estudiantes del grado sexto de la I.E.A. Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó entre los años 2017- 2020; para ello fue fundamental tener en cuenta las siguientes precisiones:

- Los reportes de grado sexto no eran individuales, es decir que, en ellos se agrupaban todos los estudiantes de la básica secundaria (6° a 9°), quienes fueron evaluados a través de diversas pruebas nacionales.
- Los reportes de la básica secundaria del año 2020 no se obtuvieron, a raíz del proceso escolar virtual, llevado a cabo con estudiantes en condición de confinamiento, a raíz de la pandemia Covid-19.

En este orden de ideas, se procedió a analizar e interpretar los resultados del informe ICSE con base en los cuadros estadísticos que ofreció dicho documento.

Figura 4.

Resultados ICSE 2017-2019 componente de competencias lectoras-básica secundaria

EE	Niveles	Promedio	N/A	292	▼	
		Insuficiente	N/A	40%	▼	
		Mínimo	N/A	35%	▼	
		Satisfactorio	N/A	14%	▼	
		Avanzado	N/A	7%	▼	
ETC*	Niveles	Promedio	N/A	305	▼	
		Insuficiente	N/A	14%	▼	
		Mínimo	N/A	30%	▼	
		Satisfactorio	N/A	43%	▼	
		Avanzado	N/A	13%	▼	
Colombia*	Niveles	Promedio	N/A	292	▼	
		Insuficiente	N/A	16%	▼	
		Mínimo	N/A	34%	▼	
		Satisfactorio	N/A	40%	▼	
		Avanzado	N/A	9%	▼	

Nota. Reproducido de “Informe ISCE IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. ICFES (2020 p. 32).

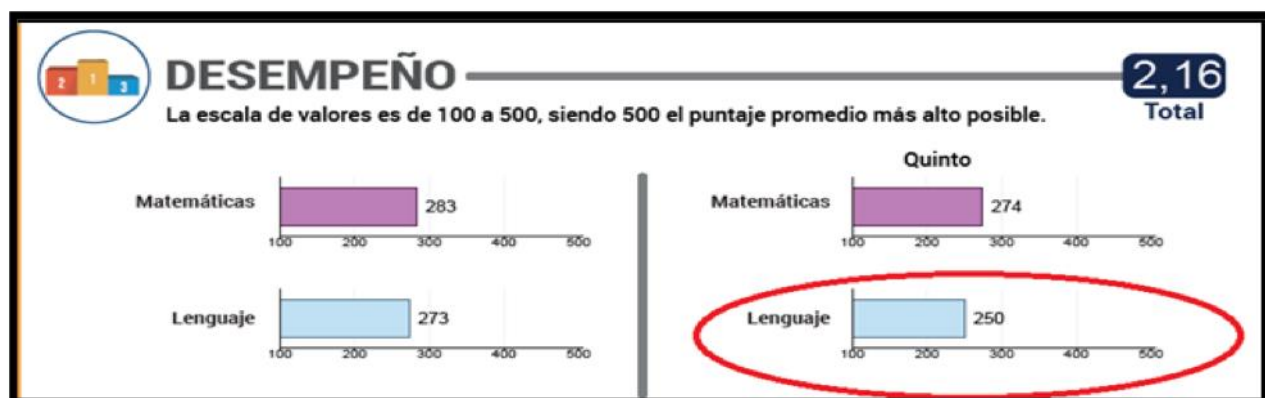
La figura 4 presenta el promedio obtenido por los estudiantes de la básica secundaria en la categoría de progreso, prueba de Competencia lectora entre los años 2017 y 2019. Dicha figura evidencia tres resultados importantes para la presente investigación: primero, un 75% de los estudiantes se encontraron ubicados en los niveles Insuficiente y Mínimo de desempeño en la prueba; segundo, se evidencia una tendencia al decrecimiento en el rendimiento, entre los grados sexto y noveno; tercero, el promedio de 292 ubicó a la institución educativa por debajo del promedio territorial (zona Chocó) que es de 305 puntos, y al mismo nivel del promedio nacional. Uno de los fines educativos de la escuela, y en ella los docentes de Lengua Castellana y el plan curricular que propuso la institución fue permitir el desarrollo efectivo de competencias de lectura en los niños y niñas del nivel de Básica Primaria.

Uno de los fines educativos de la escuela, y en ella los docentes de lengua castellana y el plan curricular que proponen, es permitir el desarrollo efectivo de competencias de lectura en los niños y niñas del nivel de Básica Primaria. El presente proyecto de investigación, y en él, la propuesta pedagógica planteada, logran esbozar un conjunto de alternativas para que leer comprensivamente, en el nivel literal, cumpla dos objetivos institucionales: permitir el desarrollo de dichas competencias y motivar procesos identitarios con su entorno.

Los resultados obtenidos del informe permitieron determinar una oportunidad de mejoramiento de las competencias lectoras entre los estudiantes de la básica secundaria, en este caso, en el grado sexto, en la medida en que pudo establecerse un plan de fortalecimiento para elevar los porcentajes de estudiantes en los niveles *satisfactorio* y *avanzado*, disminuyendo a su vez los promedios porcentuales de los niveles *mínimo* e *insuficiente*. Sin embargo, antes de definir los posibles porcentajes de mejoramiento, se hace necesario un análisis de las pruebas Saber de grado cuarto de primaria, del año 2019, considerando que son básicamente el mismo grupo de estudiantes de presentó las pruebas en el 2021, con el fin de verificar y/o ratificar los promedios obtenidos al iniciar la básica secundaria.

Figura 5.

Porcentaje de desempeño-lenguaje 2019

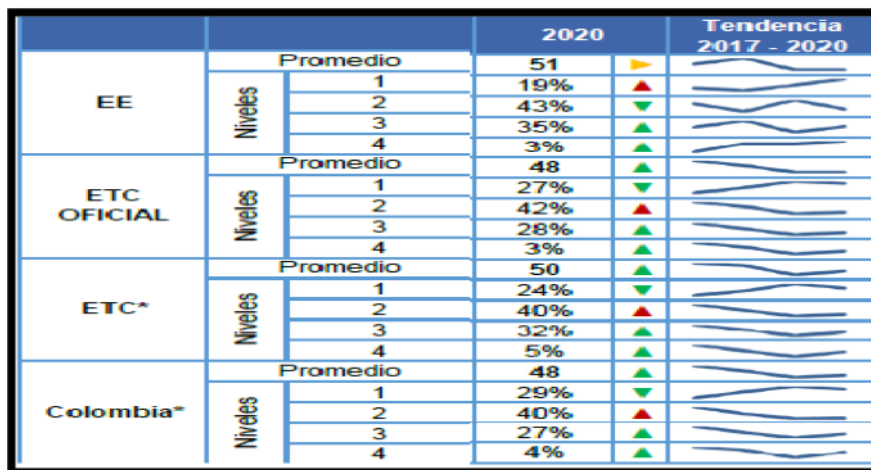


Nota. Reproducido de “Informe ISCE IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. ICFES (2018, p. 33).

Esta revisión permitió concluir (figura 5) que la institución no ha presentado un proceso de mejoramiento en las competencias de lectura, entre los años 2020 y 2021, al obtener un promedio de 2,16 sobre 5,0. En la categoría de desempeño: y ratificando que, se mira el grado quinto como antecedente de los estudiantes del grado sexto 2021, pues durante este año no se aplicaron pruebas específicas, sino globales. Se realiza entonces el análisis en forma comparativa dicho informe:

Figura 6.

Comparativo Competencias lectoras quinto 2020- sexto 2021



Nota. Reproducido de “Informe ISCE IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. ICFES (2020, p. 36).

La figura 6 permitió concluir que los niveles de desempeño de los estudiantes no han sufrido cambios significativos en los últimos tres años escolares (incluido el año del confinamiento), es decir, que los estudiantes de grado sexto 2021 no han superado de manera significativa el manejo de sus competencias lectoras, ya que los niveles *mínimo e insuficiente* presentaron una tendencia al crecimiento. Dicho resultado le permitió a la investigación que se adelanta, ratificar su intención u objetivo general de fortalecer dichas competencias en el marco del nivel inferencial.

El compendio de los resultados de los cuadros analizados dirigió la atención como investigadores a la definición cualitativa de los rangos *insuficiente y mínimo* en los aspectos de competencias de lectura, para lo cual se consultó cuáles fueron las preguntas y conclusiones que aporta el ICFES respecto a dichos resultados. La entidad compiló las respuestas relacionadas directamente con el análisis social de la realidad circundante, favoreciendo el sustento del proyecto de investigación en el cuento chocoano y el manejo de los conceptos del área en estudio. El análisis cualitativo de los resultados ubicó como necesidades:

- La conceptualización del nivel literal de lectura como estrategia pedagógica para contribuir al mejoramiento de las competencias lectoras.
- La posibilidad de esbozar y robustecer la oferta de talleres de lectura literal y demanda de materiales y contenidos educativos enfocados en el cuento tradicional.
- La instauración y promoción de la lectura en el grado sexto para lograr la deliberación y reconstrucción efectiva de los mensajes.

Se logró así el objetivo de determinar el nivel de desempeño en las competencias lectoras, en el nivel literal, de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó, a través de la encuesta aplicada, la prueba de entrada y el análisis documental. Fueron evidentes dos características: bajo nivel de comprensión lectora literal y desarraigo cultural de sus costumbres como chocoanos.

Con respecto al bajo nivel de comprensión literal, las dificultades que se compilaron como oportunidad de mejoramiento fueron: la lectura de reconocimiento y de memoria de los hechos, la identificación de las ideas principales, secundarias y secuencias de la narración, la comprensión de palabras nuevas, sinónimos y antónimos, la evocación de la información, identificación de las acciones de los personajes, y el resumen global del texto. Y en dirección a la identidad sociocultural se hizo necesario, desde el cuento tradicional, motivar el descubrimiento de los valores y conductas de su cultura, rescatando los valores humanos que los diferencian de otros grupos sociales y dan presencia a los símbolos que permiten su reconocimiento.

4.2. Análisis de la encuesta

La encuesta fue aplicada y solucionada por 25 estudiantes del grado sextos de la I.E.A Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó (ver anexo 4), los cuales la respondieron a puño y letra, ante la imposibilidad de hacerlo en forma digital. Dicha encuesta estaba dividida en dos secciones (proceso de lectura e identidad cultural) y arrojó los siguientes resultados:

Tabla 3.

Datos sobre el proceso de lectura en alumnos de grado sexto-2021

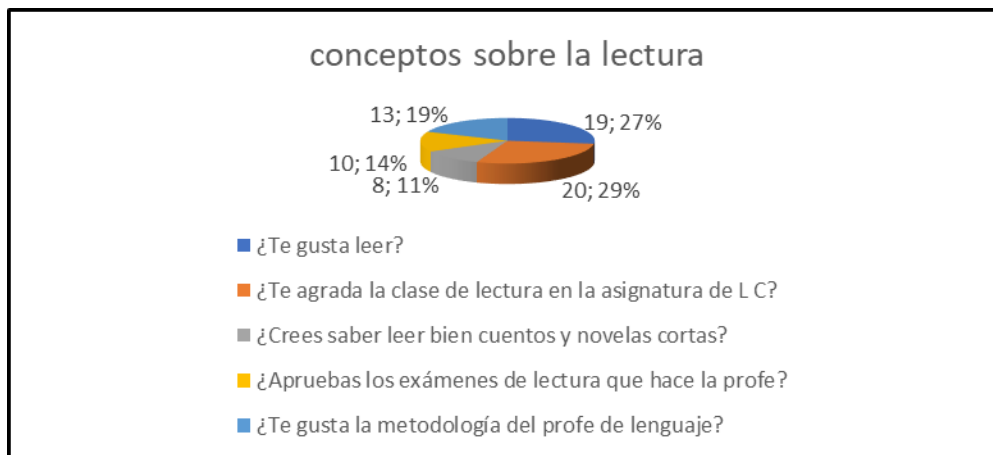
	Preguntas	Si	No
1.	¿Te gusta leer?	19	6
2.	¿Te agrada la clase de lectura en la asignatura de L C?	20	5
3.	¿Crees saber leer bien cuentos y novelas cortas?	8	17
4.	¿Apruebas los exámenes de lectura que hace la profe?	10	15
5.	¿Cuándo lees recuerdas fácilmente las ideas?	4	10
6.	¿Al terminar la lectura puedes recordar los personajes?	20	5
7.	¿Separas un cuento en inicio, problema y desenlace?	7	18
8.	¿Cuándo lees oral lo haces adecuadamente?	7	18
9.	¿Te gusta la metodología del profe de lenguaje?	13	11
10.	¿Sabes que es el nivel literal en lectura?	2	23

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la encuesta se transformaron en datos estadísticos para referenciar cada ítem de forma porcentual, determinando fortalezas y debilidades en el campo de la lectura y la visión de los informantes sobre ella. Las preguntas se agruparon en dos bloques conceptuales; el concepto de lectura y las competencias al leer.

Figura 7.

Conceptos sobre la lectura



Nota. Elaboración propia.

La figura 7 permitió inferir que la mayoría de los estudiantes de la muestra, 19 entre 25, es decir el 19,27%, expresaron agrado por la lectura y el 20,29% manifestaron agrado por la clase de Lengua Castellana, impartida por la docente encargada de dicha asignatura. Este resultado se convirtió en un primer elemento de caracterización de los informantes, ya que permitió inferir que entre la comunidad educativa del grado sexto existía una condición de interés y agrado por la lectura, lo cual facilita la implementación de proyectos asociados con leer como competencia básica del lenguaje. Sin embargo, al autoevaluarse en el proceso como lectores, los informantes enunciaron no tener competencias para leer bien cuentos y novelas, ya que solo el 8,11% afirma poseer dicha competencia.

De otro lado, el 89,8% de los estudiantes, reconoció que no logran aprobar los exámenes de lectura que se les aplica en el área de Lengua Castellana. Este dato porcentual determinó y ratificó la existencia de un problema en la competencia lectora, en el nivel literal, entre los estudiantes de grado sexto, entendido como la dificultad para comprender e interpretar textos narrativos. Una información importante para tener en cuenta, refirió que hay una visión dividida respecto a la metodología empleada en la clase, ya que un 52% expresó que les agrada la metodología y un 48% adujo que no le agrada. La diferencia entre los porcentajes no es significativa; pero permitió inferir que el aspecto metodológico podría ser el espacio didáctico para diseñar e implementar una propuesta dirigida al fortalecimiento de la lectura literal como competencia del lenguaje.

Figura 8.

Percepción de la muestra sobre sus competencias lectoras



Nota. Elaboración propia.

El segundo bloque informativo, referenciado en la figura 8, especificó la visión de los estudiantes-informantes referente a las competencias lectoras. El 89,78% de ellos, consideraron que no recuerdan fácilmente las ideas después de haber leído un texto o libro; sin embargo, el 79,56% argumentaron que recuerdan fácilmente los personajes. De otro lado, el 92,85% de los informantes afirmaron que les cuesta separar las partes básicas de la estructura de un texto narrativo (cuento), es decir, reconocer el inicio, problema y desenlace del mismo. Igualmente, y con el mismo porcentaje, los estudiantes expresaron tener dificultades para leer en forma oral y el 97,6% indicaron no saber el concepto de nivel literal de lectura. Estos datos, analizados desde la teoría de los niveles de la lectura y referenciados en el marco teórico, concretaron características de las competencias específicas entre los informantes.

La encuesta permitió establecer que algunas de las habilidades de lectura, pertenecientes al nivel literal, que presentaron dificultades fueron las siguientes: la recordación de ideas principales, el reconocimiento de la estructura textual y el ejercicio lector desde la oralidad, asociado con la entonación y pronunciación adecuadas, facilitando a su vez la comprensión mayormente efectiva de los mensajes. En esta dirección se aplicó la prueba de entrada o

diagnóstica, instrumento para la recolección de información, con el fin de verificar las dificultades establecidas desde el discurso de los estudiantes. La segunda parte de la encuesta (ver anexo 4), reunió las respuestas de los estudiantes de grado sexto con respecto al *proceso identitario* como afrodescendiente y sujeto cultural. La tabla 4 presenta una primera mirada global de sus respuestas.

Tabla 4.

Encuesta-proceso de identidad cultural

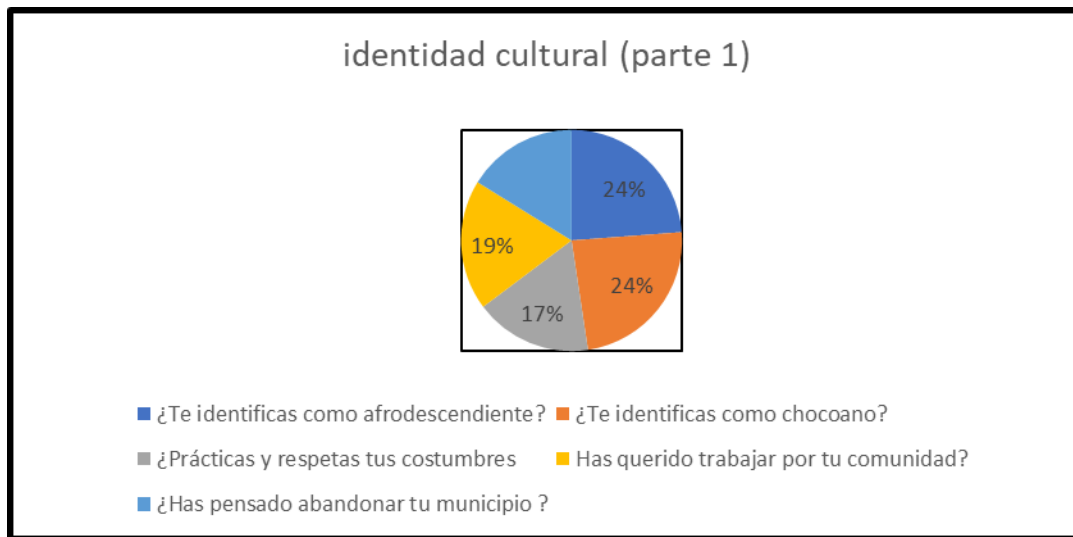
Pregunta	Siempre	A veces	Algunas veces	Nunca
11. ¿Te identificas como afrodescendiente?	25	0	0	0
12. ¿Te identificas como chocoano?	25	0	0	0
13. ¿Prácticas y respetas tus costumbres	18	3	2	2
14. ¿Has querido trabajar por tu comunidad?	20	2	2	1
15. ¿Has pensado abandonar tu municipio?	17	5	2	1
16. ¿Has leído cuentos chocoanos en casa o escuela?	4	17	3	1
17. ¿En tu familia leen o cuentan historias tradicionales?	22	1	1	1
18. ¿Consideras que la escuela ayuda a conocer tu cultura chocoana?	2	18	5	0
19. ¿Participas en eventos culturales donde haya manifestación de tu cultura?	3	11	2	9

Nota. Elaboración propia.

Las respuestas sobre la identidad cultural se movilizaron entre los ítems *siempre*, *a veces*, *pocas veces* y *nunca*, los cuales estaban pensados para dar cuenta del segundo objetivo específico, es decir, para determinar el acercamiento de los estudiantes de grado sexto a sus costumbres y tradiciones afrodescendientes, y la relación de dichos procesos con la lectura de cuentos tradicionales.

Figura 9.

Respuestas encuesta-sobre identidad cultural (parte 1)



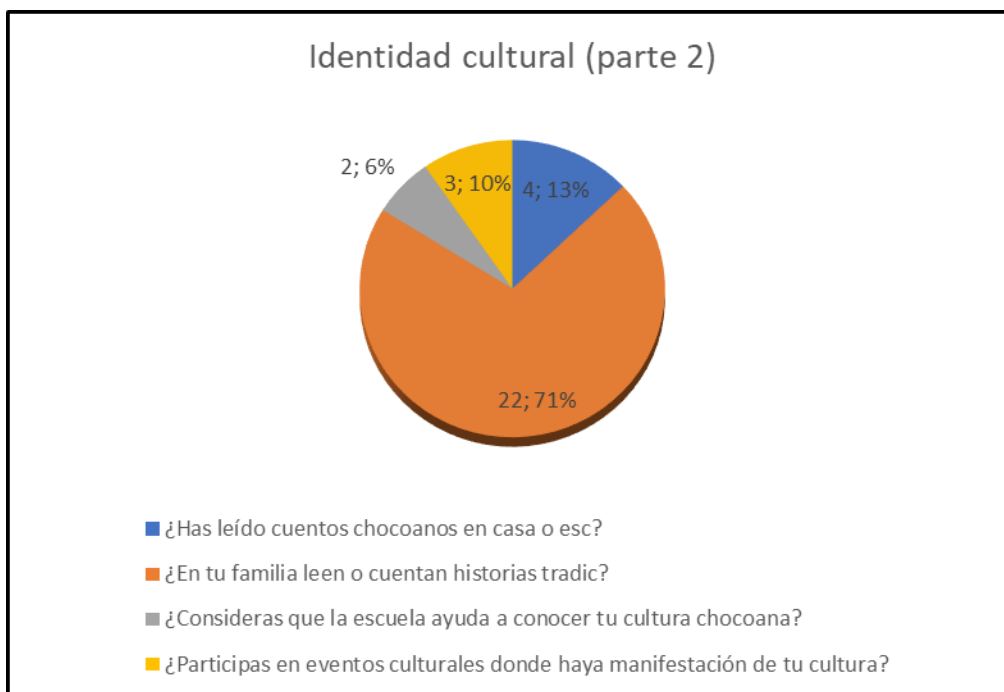
Nota. Elaboración propia.

La figura 9 reúne la información referente al autoconcepto de los informantes con respecto a su identidad como afrodescendientes. Del gráfico se desprende el dato de que el 100% de los encuestados se identificaron como afrodescendientes y chocoanos. También se pudo afirmar con base en el resultado, que el 74,76% de ellos, expresaron que practican y respetan sus costumbres y han querido trabajar por su comunidad. Sin embargo, fue bastante significativo que un 68%, es decir, 17 estudiantes de 25, pensarán en abandonar la región en un futuro, lo cual no coincide con el alto valor que le dieron a su proceso identitario.

Desde la teoría que sustenta el desarrollo de competencias, con respecto a la identidad, y dando respuesta al primer objetivo planteado, los informantes se caracterizaron culturalmente como un grupo afrodescendiente, con autorreconocimiento de sus condiciones personales y sociales cercanas a sus costumbres, respetuosos de sus rituales y ceremonias. Además, logró inferirse que, a pesar de dicho autorreconocimiento, el grupo no evidenció un sentido de territorialidad, lo cual implica la posibilidad de un desarraigo, desplazamiento, fluctuación de valores identitarios, etc. estas cualidades se convirtieron en insumo fundamental para trazar y orientar el objetivo dos, referido a *diseñar una propuesta metodológica de intervención pedagógica que propicie, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos.*

Figura 10.

Encuesta identidad cultural (parte 2)



Nota. Elaboración propia.

La segunda parte de la encuesta de identidad cultural, la cual exigió de los estudiantes la respuesta sí o no, como indicador exclusivo y cuantificable en todas las preguntas; arrojó los siguientes datos: tan solo el 4,13% de los estudiantes reconocieron que *sí* han leído cuentos chocoanos en casa o en la escuela; el 22,71% expresaron que *no* han vivido la experiencia de que en su familia se narren cuentos tradicionales. De otro lado, el 2,6% dijo que en la escuela *sí* se ayuda a conocer la cultura chocoana, dejando un porcentaje de 97,4 bajo la opinión de que en la escuela *no* se realiza este proceso y, como dato relevante para la investigación, se encontró que el 44% expresó que *sí* participa en eventos de manifestación cultural y un 36 % que *no* lo ha hecho.

El acercamiento a la categoría investigativa que se ha denominado *identidad cultural* permitió ratificar la existencia de una identidad afrodescendiente y chocoana, dada de forma clara, segura y personal, la cual surge desde el entorno familiar y la práctica cotidiana. De igual forma, se leyó entre los informantes, una tendencia a trabajar en favor de su comunidad. Al

profundizar en el hallazgo de desarraigo territorial se determinó que éste es consecuencia de que los estudiantes enunciaron que, para lograr trabajar por su comunidad y progresar deben abandonar su municipio; lo cual coincide con su visión de que el progreso está por fuera de la zona, e interiorizan desde el hogar, la idea de que las grandes ciudades/capitales ofrecen oportunidades de progreso más inmediatas y posibles.

La idea de abandonar la región fue asumida por la investigación como una debilidad/oportunidad de mejora, la cual es factible de intervenir a través de una propuesta pedagógica que relacione las debilidades de lectura literal y vivencia del entorno como posibilidad. Esto se complementó con la percepción de los estudiantes que leen *solo a veces* cuentos tradicionales y de que la escuela ayuda, también *solo a veces*, conocer la cultura chocoana. Se hizo entonces, necesario gestionar que la institución como entidad formadora del ciudadano, dirija su atención hacia los ejes de lectura y cultura como oportunidades, tratando de lograr una mayor participación de los estudiantes en los eventos culturales con actuaciones autóctonas y no foráneas.

De forma global, la encuesta aplicada a los estudiantes de grado sextos de la I.E.A. Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó permitió compilar una serie de ideas conclusivas, las cuales respondieron y sustentaron el primer objetivo de la investigación: *caracterizarlos como muestra y determinar su nivel de desempeño en las competencias lectoras*, como estrategia para dilucidar elementos básicos para la construcción de la propuesta pedagógica de la investigación. Una primera lectura de las respuestas dadas a la encuesta caracterizó a los estudiantes-informantes como lectores por gusto personal que disfrutaban de la clase de Lengua Castellana y reconocen que la metodología de la docente que dirige tal asignatura les agrada; sin embargo, no se asumieron como buenos lectores, distinguiendo así entre la lectura por placer y la lectura académica que implica dar cuenta de lo leído; aspecto en el cual manifestaron no tener muchas competencias y tener dificultades para solucionar pruebas/exámenes relacionadas con ello. Esta información generó la posibilidad de establecer el gusto por la lectura como fortaleza y el desempeño en pruebas lectoras como debilidad.

4.2.1. Análisis de la prueba de entrada

La prueba de entrada consistió en un examen de lectura, donde a través de 10 preguntas del carácter literal pudo determinarse un nivel de competencia. El texto elegido fue un cuento chocoano de la escritora (Agullo,1982), el cual permitió determinar competencias como: identificación de personajes, diferenciación de las partes básicas, recuperación de información y comprensión básica del mensaje. La calificación de dicha prueba se hizo bajo la siguiente rúbrica:

Tabla 5.

Rúbrica de clasificación del nivel literal

Concepto	N° de respuestas correctas
Excelente	9-10
Bueno	7-8
Aceptable	6-5
Deficiente	3-4
Muy deficiente	1-2

Nota. Elaboración propia.

Una vez establecida la rúbrica, se procedió a compilar las respuestas de los estudiantes, obteniendo la siguiente tabla, donde se referenció la pregunta (columna 1), las opciones de respuesta (columnas 2 a 5); y en cada columna de respuesta se indicó el número de estudiantes que señalaron cada opción; la opción correcta se resaltó con amarillo:

Tabla 6.

Respuestas prueba de entrada

Pregunta	A	b	c	d
20. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera	1	2	2	20
21. Se puede decir que la historia se desarrolla en	9	1	1	14
22. Los personajes que engañan al dueño del asno son	3	12	6	4
23. En la historia ¿Quién maldice al ladrón?	15	7		3
24. ¿El signo de admiración se utiliza para expresar...?	4	5	5	11

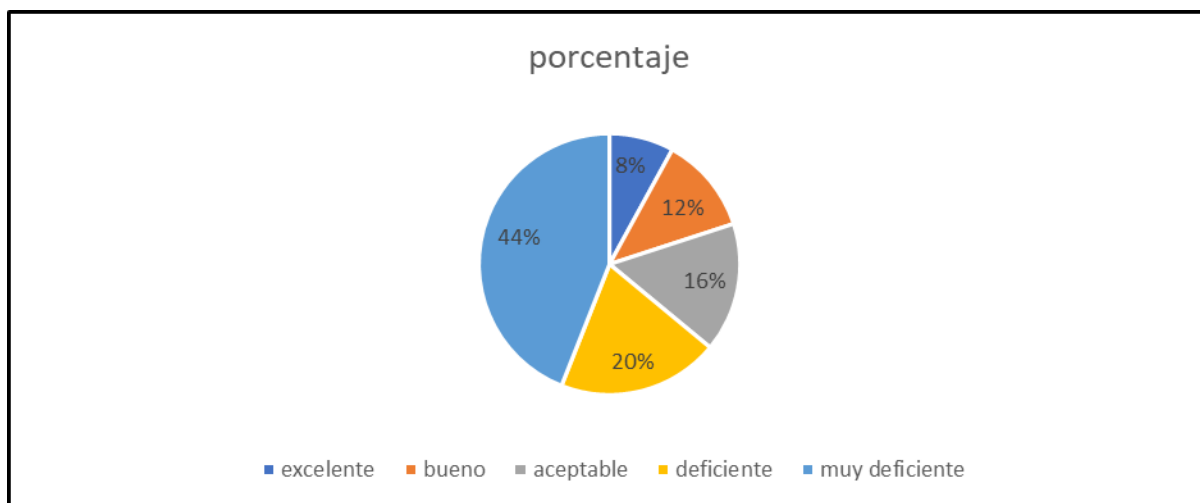
25.	La palabra veda puede reemplazarse por:	10	4	3	8
26.	La idea que apoya el texto es:	7	5	8	5
27.	En el mencionado “Esta <u>veda</u> telefónica en horarios de clase”, la palabra subrayada indica que la ley	2	4	6	13
28.	Quien afirmo que el uso del celular en la escuela queda prohibido	4	8	5	8
29.	El escrito es	11	1	12	1

Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron un margen de error bastante significativo, es decir, que pocos estudiantes acertaron en las respuestas, lo cual se puso en evidencia al convertir los resultados en una gráfica porcentual, cruzando los datos con los ítems de la rúbrica evaluativa (ver figura 11).

Figura 11.

Porcentaje de aprobación



Nota. Elaboración propia.

El diagrama de torta porcentual mostró que un 44% de los estudiantes de la muestra se ubicó en el nivel *Muy deficiente* de lectura literal y el 20% en el nivel *Deficiente*, evidenciando un 64% de reprobación del examen diagnóstico, lo cual implicó dificultades como: evocar los elementos de la narración, distinguir la estructura del texto (inicio, problema y final), inferir vocabulario por contexto e identificar la idea principal; todos ellos, asociados con las competencias de lectura literal. Se esperaría que, al elegir un texto chocoano de carácter tradicional, con cierto reconocimiento en la oralidad de la comunidad y referenciado en los

encuentros étnicos escolares, dichas dificultades aparecieran en porcentajes menores. Sin embargo, no fue así; por el contrario, aparecieron dificultades notorias para el reconocimiento de las ideas secundarias, el seguimiento de secuencias de los hechos o acciones, y el establecimiento de relaciones de causa o efecto que están explícitas en la narración, lo cual hizo imperativo que el diseño de una posible propuesta pedagógica evalúe con minuciosidad el material textual y contextual que se usaría para alcanzar el objetivo de mejoramiento de la competencia literal.

También se estableció que un 36% de los estudiantes de la muestra aprobaron el examen diagnóstico con porcentajes de 16% en aceptable y 12% en bueno. Esto centró la atención del investigador en la necesidad de precisar cuáles respuestas coincidían como las más acertadas y menos acertadas entre ellos. Al realizar la revisión de la prueba, en el cuadro de opciones múltiples, se concluyó que los aspectos más débiles eran la organización estructural del texto y la ubicación de la idea principal; y que los aspectos más fuertes fueron: recuperar los personajes y el lugar de la narración. Es decir, que las estrategias de lectura de cuentos chocoanos deberían estar dirigidas al fortalecimiento de la diferenciación de la estructura interna de los textos (inicio, problema y final), la identificación de la idea principal y la comprensión de conceptos desde la contextualización.

5. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

5.1. Propuesta pedagógica

Una vez determinadas las dificultades de los estudiantes del grado sextos de la IE A. Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó se procedió a construir e implementar una intervención pedagógica piloto, tratando de superar las dificultades diagnosticadas, posibilitando el alcance de los objetivos que proyectan el diseño e implementación de la propuesta metodológica de lectura, denominada *Leamos Nuestros Cuentos Chocoanos*, que permitan movilizar las prácticas de aula en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal y la construcción de procesos de identidad cultural. Las tablas 7 a la 10 compilan las estrategias diseñadas y propuestas, las cuales se ejecutaron una a una, en el marco de la asignatura de Lengua castellana, con el docente investigador y están sustentadas en cuentos seleccionados del libro: *Vean Ve mi Gente*, del autor chocoano Giovanni Palacios. Se decidió trabajar con esta antología porque su autor es chocoano, los textos reflejan la cultura afrodescendiente y tienen la estructura que se requiere para análisis literal.

Tabla 7.

Intervención momento uno

Momento uno	
Objetivo	30. Distinguir la estructura del texto: inicio, problema y final 31. Reafirmar la identidad individual y colectiva, expresada en las costumbres culturales
Estrategia de lectura literal	Leo solo, interpretamos juntos nuestras costumbres
Metodología	PENSAR: Se recurre a la lectura como elemento introductorio de motivación, para luego, a través de la conversación, lograr diferenciar el concepto de raza (características corporales) y el concepto de etnia (características culturales). HACER, donde se les pedirá a los estudiantes separar en cuento leído en sus tres partes básicas: inicio, problema y final CREAR: invita los niños a transformar el inicio, el problema y el final del texto,

	compartiendo sus ideas con los demás compañeros.
Resultado previsto en competencias	<p>Formativo: reconocimiento de la identidad</p> <p>Instructivo: identificación de inicio, problema y final</p> <p>Actitudinal: Respeta a los compañeros, identificando su procedencia social.</p>
Recursos específicos	<p>32. Cuento uno: Las quejas de Joaquín en fotocopias (ver anexo 8)</p> <p>33. Hojas blancas para la escritura</p>
Duración	dos horas de clase

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8.

Intervención: momento dos

Objetivos	<p>34. Recuperar información sobre los personajes del texto</p> <p>35. Asociar personajes del cuento con líderes sociales y culturales en su hogar y comunidad</p>
Estrategia de lectura literal	36. Trabajo colaborativo todos en un mural
Metodología	<p>LEO: los estudiantes se ubican en círculos de a 10 personas y entre todos leen el cuento: El viejo Timoteo (ver anexo 8)</p> <p>RECUPERO: en una hoja de block marcada con el nombre de cada personaje, deben escribir todas las características mencionadas en el cuento</p> <p>CREO: dibujo cada personaje en un gran lienzo (cartulina o papel boom en un muro del aula), donde se evidencien las cualidades leídas en el cuento</p> <p>ASOCIO: Debajo de cada personaje escribo el nombre del personaje y de una persona que conozco y se parece a él.</p>
Resultado previsto en competencias	<p>Formativo: practica la tolerancia desde el reconocimiento de su comunidad</p> <p>Instructivo: Recupera información del texto, asociada a los personajes del texto</p> <p>Actitudinal: expresa sus ideas sobre liderazgo comunitario</p>
Recursos específicos	<p>37. Cuento: El viejo Timoteo</p> <p>38. Papel amplio para el mural, marcadores, cuerdas e imágenes</p> <p>39. Ficha de personajes</p> <p>40. Imágenes de líderes sociales y comunitarios.</p>
Duración	41. Una/dos horas de clase

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9.*Intervención: momento tres*

Objetivos	42. Identificación la idea principal e ideas principales 43. Propiciar el reconocimiento de costumbres culturales como afrodescendientes
Estrategia de lectura literal	44. Trabajo grupal-foro y estudio de caso
Metodología	Escucha la lectura en voz alta que hace el docente del cuento, <i>Las quejas de Joaquín</i> Realización de foro sobre el cuento, donde 5 niños exponen un elemento de la historia afrodescendiente que se mencione en el cuento construcción, con material reciclable, un objeto que esté en el cuento y sea importante en la cultura afrodescendiente. Creación de un diccionario con palabras de los izársela a un compañero que elija.
Resultado previsto	Formativo: identificación de las diferencias en el aula Instructivo: reconocimiento de ideas principales y secundarias Actitudinal: valora los elementos afrodescendientes de su cultura
Recursos específicos	45. Cuento: <i>Las quejas de Joaquín de autor chocono Giovanni Palacios</i> 46. Material reciclable, colbón, tijeras, cordones, papel, etc. 47. Block
Duración	48. Una/dos horas de clase

Nota. Elaboración propia.**Tabla 10.***Intervención: momento cuatro*

Objetivos	49. Confrontar el mejoramiento de algunas competencias literales, resultado de las estrategias de lectura
Estrategia de lectura literal	50. Prueba de confrontación (ver anexo)
Metodología	Aplicación de la prueba de confrontación, entregando a cada estudiante de sexto una fotocopia con el examen, calificación y análisis de resultados
Resultado previsto	Mejoramiento de las competencias, evidenciado en mejores resultados porcentuales
Duración	Una hora de clase

Nota. Elaboración propia.

La propuesta pedagógica planteada logró esbozar un conjunto de alternativas para que leer comprensivamente, en el nivel literal, pueda facilitar el alcance de objetivos institucionales: permitir el desarrollo de dichas competencias y motivar procesos identitarios con su entorno. El uso didáctico de los cuentos chocoanos dirige la investigación hacia resultados potenciales en los tres aspectos socioeducativos que se esbozaron como fundamentales en el proceso de recolección y análisis de la información, a saber, la identidad cultural, la lectura literal y el sentido de pertenencia a la comunidad afrodescendiente.

5.2. Resultados de la intervención

Validar el proceso de aplicación de la propuesta pedagógica, en este caso, una secuencia didáctica de lectura literal, fue un proceso de confrontación de la real incidencia positiva de dicha estrategia en el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes de la muestra, favoreciendo el alcance del objetivo general planteado para la investigación. Se debió entonces evaluar si a través de la secuencia pedagógica se logró, no solo el mejoramiento de las competencias de lectura literal entre los estudiantes de grado sexto, sino, además, vincularlos a las narrativas ancestrales de su región.

El momento uno de intervención llevó a los estudiantes a escribir un cuento tradicional (ver fotografía 1), señalando en él, sus partes: inicio, nudo y final. En esta actividad los estudiantes participaron con gran entusiasmo y concentración, logrando generar diversos textos, la mayoría de ellos con aciertos notables en la división de sus partes. Todos los estudiantes participaron previamente en la lectura conjunta de un cuento tradicional, con el cual se realizaron diversas actividades, entre ellas, la separación del inicio, nudo y final; toda vez que esta división es un elemento esencial en la lectura literal efectiva. De ahí que, los textos producidos por los estudiantes lograran evidenciar las partes del cuento, en forma mayormente efectiva y clara.

Fotografía 1.

Composición escrita



Nota. Momento 1. Escritura de un cuento tradicional, donde se evidencie el inicio, nudo y final. **Nota.** Fotografía tomada por el autor, 2022.

El momento dos de la intervención dirigió la atención de los estudiantes hacia la recuperación de información, como elemento determinado como débil en el proceso de lectura literal en el diagnóstico realizado. Después del proceso de lectura, se generó como acción práctica, un trabajo por equipos para recuperar, a través de un mural, la información (ver fotografía 2). Esta actividad generó un trabajo colaborativo en la reconstrucción de la información recibida al leer y el logro individual de recuperar información básica de lo leído, poniendo en juego la posibilidad de excluir información secundaria. El trabajo en equipo acercó la adquisición de la competencia en la medida en que permitió establecer puntos de apoyo, puestas en común y elección de ideas, entre un cúmulo de ellas, es decir, permitió la discusión de la información antes de llegar a la respuesta. Este ejercicio estuvo ligado al reconocimiento de líderes comunitarios, como camino hacia el acercamiento a la cultura tradicional.

Fotografía 2.

Trabajo colaborativo



Nota. Momento 2. Recuperación de información, a través de trabajo colaborativo. **Nota.** Fotografía tomada por el autor, 2022.

El momento tres de intervención estuvo dirigido al fortalecimiento de la competencia literal. En este punto, los ejercicios estuvieron centrados en la identificación de la idea principal, sin desligarse del propósito de acercar a los estudiantes al reconocimiento de las narrativas ancestrales. Se culminó el ejercicio con la realización de un foro (ver fotografías 3 y 4), en el cual se puso en juego la intervención individual a través de un discurso que asociara la tradición con la idea principal del texto leído.

Fotografía 3.

Foro idea principal 1



Nota. Fotografía tomada por el autor, 2022.

Fotografía 4.

Foro idea principal 2



Nota. Momento tres. Foro para relacionar ideas principales con narrativas tradicionales. **Nota.** Fotografía tomada por el autor, 2022.

Este momento dirigió la atención del investigador hacia la posibilidad de unificar las ideas principales del texto, a través de la discusión, la cual, en ocasiones, se distanciaba del texto y se concentraba en las vivencias de los estudiantes: anécdotas, costumbres, antepasados, etc. Se privilegió, entonces, la reflexión sobre las tradiciones y distintos textos que las recopilan, convirtiéndose en fuentes bibliográficas para mantener viva la cultura afrodescendiente chocona.

Finalmente, se aplicó una prueba de confrontación (ver anexo 7), la cual pretendía denotar el alcance del objetivo general de la investigación, es decir, el fortalecimiento de las competencias literales entre los estudiantes de grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. La aplicación de la prueba arrojó los resultados que se evidencian en la tabla 11 y la figura porcentual 12:

Tabla 11.

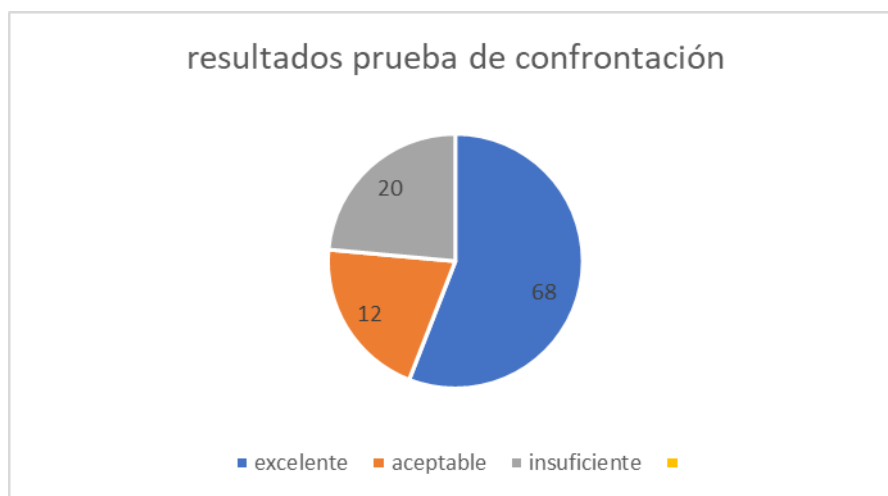
Resultados de la prueba de confrontación

ASPECTOS	CANTIDAD
Total de estudiantes que presentan la prueba	25
Total de estudiantes que aprueban con nivel EXCELENTE	17
Total de estudiantes que aprueban con nivel ACEPTABLE	3
Total de estudiantes que reprueban con nivel INSUFICIENTE	5

Nota: Elaboración propia.

Figura 12.

Porcentajes de aprobación-prueba de confrontación



Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de confrontación permitieron leer un mejoramiento significativo en las competencias de lectura literal entre los estudiantes de la muestra. La figura 12 compiló 17 aprobados, en los niveles excelente, 3 aceptable y solo 5 reprobó dicha prueba. Estos datos llevados a porcentajes, en la figura 12, evidenciaron un 68% de aprobación directa en el nivel *excelente*, lo cual pudo leerse como un mejoramiento significativo en las posibilidades de identificación de las partes de un texto literario, la recuperación acertada de información y la diferenciación de ideas principales y secundarias de un texto leído.

El 12% de los estudiantes que presentaron la prueba de confrontación, la aprobaron con un nivel *aceptable*, lo cual implicó mejoramiento parcial de sus competencias de lectura literal. Al analizar los resultados de forma más específica, se dictaminó que la habilidad con menor mejoramiento fue la identificación de ideas principales y secundarias, tal vez porque dicha habilidad fue trabajada de forma grupal, disminuyendo el trabajo individual en ellas; otra posibilidad para el resultado es que dicha competencia exige mayor práctica de lectura, secuencial y constante.

Un 20% de los estudiantes reprobaron el test de confrontación con *insuficiente*. Al comparar este porcentaje con el 64% de reprobación del test inicial, se notó un mejoramiento significativo de 68%; es decir que, entre las dos pruebas y una vez aplicada la estrategia de intervención, los estudiantes de la muestra lograron leer de forma literal con mayor eficacia. También, al mirar de forma más específica los resultados, se denotó que las competencias literales más débiles fueron la identificación de las partes de los textos (inicio, nudo y final) y la identificación de las ideas principales y secundarias, lo cual llevó a pensar en la necesidad de que el proceso fuera instaurado durante más tiempo, con el fin de que la práctica de las competencias favorezca el desarrollo de dichas competencias.

6. CONCLUSIONES

Hablar de competencias lectoras literales asociadas con el cuento tradicional chocoano es transitar por el ámbito teórico de la lectura como disciplina escolar pero también como habilidad individual de comprensión y acceso al conocimiento de la cultura propia. En cuanto disciplina escolar, la lectura está asociada con el desempeño académico de los estudiantes, tanto en la asignatura de lengua castellana como en las demás áreas. Desde el acceso al conocimiento, la lectura es una herramienta que favorece el aprendizaje, la crítica y la proposición de la cultura tradicional chocoana, su relevancia y la importancia de reconocerse desde las narraciones ancestrales.

El primer objetivo trazado para la investigación estaba dirigido a determinar el nivel de desempeño en las competencias lectoras, nivel literal, de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. Este permitió establecer algunas fortalezas y debilidades proyectadas en las habilidades para leer comprensivamente. Los procesos aplicados el alcance de este objetivo arrojó la presencia de un porcentaje significativo de estudiantes con dificultades no solo para conceptualizar sobre las lecturas que hacen sino, también, para asumir procesos de lectura literal como: identificación de personajes, recuperación de información básica, identificación de las partes del texto y diferenciación de las ideas principales. De la misma manera, se determinó una distancia significativa de los estudiantes con respecto a las narraciones autóctonas del Chocó, desconociendo muchas de ellas, o demostrando alejamiento de las tradiciones y/o costumbres de la región, al considerarlas poco importantes o cercanas a sus intereses.

Se migra, entonces al segundo objetivo trazado para la investigación: diseñar una propuesta metodológica de intervención pedagógica que propicie, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos, el mejoramiento de la competencia lectora a nivel literal, entre los estudiantes del grado sexto de la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. Se genera así una propuesta basada en los tres elementos básicos de la lectura literal: personajes, partes del

texto e ideas principales, estas últimas definidas desde la búsqueda conceptual del tema, y argumentadas desde el cuento —en este caso tradicional—, como forma narrativa cercana a los estudiantes del grado sexto, dada su edad, sus intereses y su nivel de comprensión. La propuesta se trata de una secuencia didáctica desarrollada a través de cuatro momentos pedagógicos: diferenciación de las partes, recuperación de información, identificación de las ideas principales y prueba comprensiva de confrontación. Cada momento está planeado en el marco del texto *Vean Ve mi Gente*, del autor chocoano Giovanni Palacios, antología de autor chocoano, con textos anclados en la cultura afrodescendiente.

Una vez creada la secuencia didáctica se pasó a la implementación de ella, como camino para alcanzar los objetivos tercero y cuarto trazados en la investigación. La implementación se da bajo el carácter de prueba piloto, es decir, se aplicó una sola vez a un grupo reducido de los estudiantes de la muestra y se recolectó información tanto durante la aplicación, como en la prueba final. Esta implementación permitió recolectar una serie de hallazgos en el campo de la lectura literal y la identidad cultural afrodescendiente.

Los primeros hallazgos estuvieron asociados con el proceso identitario de los jóvenes de la muestra. La mayoría de ellos manifestó agrado y reconocimiento de su cultura. Hubo en ellos un cambio ante las narrativas, demostrando interés, rememoración de algunos cuentos de tradición familiar y reconocimiento de algunas costumbres que valoran y sienten cercanas. Junto a este hallazgo, se logró determinar que el lenguaje de los cuentos chocoanos de Palacios (2017), no es nuevo para ellos, por el contrario, hay una posibilidad de comprensión muy cercana como consecuencia del uso de palabras comunes y conceptos tradicionales. Otro hallazgo asociado al proceso identitario de los estudiantes está asociado a la visión teórica de que la cultura y en ella la educación deben reconocer la existencia de diversas dinámicas de aprendizaje y desarrollo del sujeto; hablar de procesos pedagógicos identitarios es reconocer la heterogeneidad de los pueblos, desde su historia, contexto, costumbres y sujetos.

Un segundo grupo de hallazgos está centrado en las competencias lectoras en el nivel literal. Se logra determinar que centrar la lectura en la identificación de las partes del texto (inicio, nudo y final) requiere de ejercicios de relectura muy minuciosos, los cuales exijan al

estudiante lector procesos de inferencia que le posibiliten separar dichas partes, sin fragmentar la historia. Por el contrario, la competencia literal asociada con la recuperación de información exige del estudiante la lectura inequívoca del texto hasta lograr evitar volver a él, una y otra vez, para lograr resumirlo o recordar ciertos elementos significativos. Esta competencia fue evaluada como la más débil en el proceso de diagnóstico, y lo siguió siendo, después de la intervención pedagógica; algunas razones para ello son: dificultades de concentración, distractores externos, falta de vocabulario común, entre otras.

De otro lado, el seguimiento a la habilidad inferencial relacionada con la identificación de las ideas principales y secundarias permitió concluir que los estudiantes logran realizar dicha identificación desde dos ejercicios previos: la relectura y el trabajo colaborativo; es decir que, pocas veces los estudiantes logran con una sola lectura del texto encontrar la idea principal, pero una vez escuchan las voces de los demás respecto a ello, entonces la definen y ubican con mayor confianza y certeza. Desde la teoría, los estudiantes reconocen que la idea principal es la que expresa la afirmación más general, que abarca y da sentido a las demás ideas del párrafo. Sin embargo, al momento de ubicarla en el texto, tienden a obviarla o suprimirla, dejando el párrafo incompleto, aún en aquellos cuentos donde la idea principal se indica explícitamente por el autor. La prueba piloto de intervención logró subsanar en parte esta dificultad, pero determina que se hace necesaria la práctica constante de dicha acción para lograr desarrollar esta competencia.

7. RECOMENDACIONES

A partir del rastreo cualitativo-cuantitativo y la metodología implementada en la investigación, se recomienda a los docentes de Lengua castellana, y en general a los docentes de la educación básica, acercarse a las narrativas tradicionales como herramienta pedagógica y mediadora en el proceso enseñanza de las competencias lectoras inferenciales; sin embargo, junto a esta recomendación general surgen otras de gran relevancia.

Es muy importante para el sistema educativo y su efectividad que las instituciones educativas del país favorezcan la implementación de procesos de formación en competencias, especialmente las competencias lectoras, las cuales aporten en el mejoramiento de los procesos pedagógicos, poniendo en juego nuevos modelos didácticos que logren no solo el alcance de competencias globales en los estudiantes, sino, que dinamicen el proceso escolar día a día. Las competencias lectoras, especialmente las de nivel literal, a través del cual se reconocen detalles del texto como nombres, lugar y tiempo, personajes, así como las secuencias de acciones y hechos. Esta capacidad incide directamente en el proceso de aprendizaje de todas las asignaturas, ya que proporciona la base para una comprensión más avanzada de textos cada vez más complejos.

Se le recomienda a la IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó instaurar procesos de retroalimentación y capacitación, mayormente eficaces, que logren generar reflexiones pedagógicas que vayan más allá de los índices cuantitativos del Estado. Se hace urgente una transformación pedagógica institucional, que garantice la capacitación de todos los docentes en nuevas herramientas metodológicas. La retroalimentación y la capacitación disminuyen la distancia que manifiestan los docentes frente a nuevas formas de enseñanza, frente a cambios curriculares y, sobre todo, frente a la posible ruptura con la enseñanza tradicional. Todo ello, en forma muy especial, con una férrea conexión con las lecturas y con la apropiación de su cultura, para que se conviertan en una oportunidad de generar procesos identitarios firmes, que valoren y resignifiquen las tradiciones y costumbres comunitarias.

Queda abierto un camino de investigación hacia los posibles cambios metodológicos en la formación por competencias y su relación con el desarrollo de competencias ciudadanas, en este caso, de tradición ancestral e identidad afrodescendiente. Los cambios metodológicos requieren directamente de la apertura conceptual y reflexiva de los docentes; pero también implican, la discriminación y valoración conceptual que hagan los estudiantes del ambiente comunitario regional, tanto escolar como comunitaria. En ambos procesos, la lectura y reflexión ancestral podrían jugar un papel muy importante para la transformación de visiones y preconceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Torres, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: Una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*.
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf
- Agullo, C. (1982). *El ladrón y el asno*. (Adaptación). Las mil y una noches. Madrid: EDAF.
http://ieciudadmocoa.edu.co/iemocoa/images/pdf_informacion/nivelacionesprimerperiodo2020/RUTHCOMPRESIN-LECTORA-2.pdf
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18 (1).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/16851>
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a1>
- Clavijo Garzón, S. y Sánchez, L. (2018). *La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes*

del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás.
<https://hdl.handle.net/10901/11613>

Colombia. Congreso de la República. (1993). Ley 70 de 1993, art-. 34, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 41.013, de 31 de agosto de 1993.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (1994). *Ley 115 de 1994*. Diario Oficial, N. 41.214. Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (1998). *Lineamientos curriculares*.
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-310659.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (2002). *Decreto 230, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (2003). *Estándares básicos de competencias*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (2005). *Documento No. 3. Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (2015). *Estándares básicos de competencias en Lengua Castellana. Serie Guías No. 7*. MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. -MEN-. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lengua castellana*. MEN.

Cortés Pedraza, J. (2015). *Incorporación de las TIC como estrategia pedagógica para determinar las relaciones y procesos multiculturales en niños, niñas y jóvenes de séptimo*

grado de una institución educativa del distrito capital.
<https://1library.co/document/yd7gg0gy-incorporacion-estrategia-pedagogica-determinar-relaciones-multiculturales-institucion-educativa.html>

Creswell, J. (2008). *Mixed methods research: state of the art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -Dane-. (2018). Censo general 2005. Perfil medio San Juan – Chocó. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/choco/medio_san_juan.pdf

Fernández Soria, J. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 0(26), 23-39. Doi :<https://doi.org/10.18172/con.4445>

Fisher, Jaime. (2014). Salamanca. “Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo”. *Revista de Filosofía Factotum*, 3, 29-46. ISSN: 1989-9092.

Flórez, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Mc Graw Hill.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretenda enseñar*, 5a. ed. Siglo XXI Editores.

Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S. y Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>.

García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Revista Anales de Psicología*, 27(2), 473-497. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf>

- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es.
- González, F. (2001). *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa*. [Tesis Doctorado]. Instituto Pedagógico de Maracay, Doctorado en Educación. Maracay, Venezuela.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. CENEVAL.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*, 5a. ed. Peacock Publishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*, 3a. ed. Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4a. ed. Mc Graw Hill Interamericana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. -ICFES-. (2018). *Informe ICSE*. ICFES.
- Institución Educativa Manuel E. Rivas Lobón. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. La Institución.
- Institución Educativa Manuel E. Rivas Lobón. (2020). *Informe ISCE IEA Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó*. ICFES.
- Lemos Lloreda, K. Y., González Amagará, M. A. y Torres Mena, G. L. (2018). *Cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje: una estrategia didáctica implementada en los años 2016 a 2017 para el mejoramiento de la comprensión lectora a*

nivel inferencial en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Matías Trespalacios del municipio de Certeguí-Chocó. [Tesis Maestría]. Universidad de Medellín, Maestría en Ciencias de la Educación, Medellín, Colombia.
<http://hdl.handle.net/11407/4954>

Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, interculturalidad: conceptos y estrategias*. Universidad de Boloña.

NO

Marchesi, U. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación número extraordinario. Sociedad Lectora y Educación*, 15-35.
<https://www.yumpu.com/es/document/read/45066311/la-lecturacomo-estrategia-para-el-cambio-educativo-revista-de>

Martín Arteaga, M. (2012), *Formación de la identidad universitaria en la Universidad Bolivariana de Venezuela*. [Tesis]. Universidad de La Habana. La Habana: Cuba.

Meneses Copete, Y. A (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27),35-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86948470003>

Mertens, D. M., Bledsoe, K., Sullivan, M. y Wilson, A. (2010). Utilización de métodos mixtos con fines transformadores. En C. Teddlie & A. Tashakorri (Eds.). (2003). *Handbook of mixed investigación de métodos*, 2a. ed. Sage. Doi: 10.1177/0002764211433797.

Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *OPERA*, 7(7), 69-84.
<https://revistas.uexternado.edu.co/flip/index.php?pdf=https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/download/1187/1126>

Neuburg, M. (1978). *La democratización del saber*.
<http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v14n2/v14n2a03.pdf>

- Ochoa Correa, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en el aula de clase. *Revista Mova* 1(1), 46-66. <http://revistas.medellin.edu.co/movaojs/index.php/revistamova/article/view/art5>
- Ordoñez, D. L. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión lectora (nivel literal) en el área de lengua castellana del grado primero utilizando como estrategia la lectura de su municipio a través de la guía de aprendizaje*. [Proyecto Aplicado o Tesis]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38479>.
- Palacios Pérez, G. (2017). *Vean ve mi gente: Cuentos de tradición oral chocoana*. Luis Fernando Acevedo Ruiz (Editor).
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. 2a. ed. La Muralla.
- Phinney, J., & Rosenthal, D. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In Adams, G., Gullotta, T., & Montemayor, R. (Eds.). (1992). *Adolescent Identity Formation*. Sage.
- Puello Arroyo, S. A. (2017). *Fundamentación teórica de los derechos básicos de aprendizaje (V2), Apuntes de Lenguaje*. <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-unitec/sistemas-de-gestion/derechos-basicos-de-aprendizaje-lenguaje-2017/16258956>
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 131-155.
- Rentería Rentería, N. M. (2019). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Revista Educación y Ciudad*, (35), 93-102. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1965>

Rovira de Córdoba, C. y Córdoba, D. (2000). *Cátedra afrocolombiana: orientaciones curriculares*. Corpidencu.

Sáenz M., Á. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la Eso*.
https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/la-lectura-comprensiva-y-los-textos-escolares-en-la-eso

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Presentación general de la 48ª Reunión de la CIE* (pp. 6-11). Confinted.

Vallescar P., D. (2013). Interculturalidad, espacio entre culturas y la referencia ético-moral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 57-68.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27926711014>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Fecha:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lo estamos invitando a participar en la investigación: **Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó**, a través de su autorización para que su hijo(a) haga parte del proceso de recolección de información y participe de la intervención pedagógica basada en cuentos autóctonos.

El objetivo principal de la investigación es **Fortalecer las competencias asociadas con la comprensión lectora, en el nivel literal, a través de una propuesta pedagógica asociada a los cuentos chocoanos como mediadores de identidad cultural, en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó**. Las condiciones básicas para dicha participación son: que usted como padre de familia aprueba la vinculación de su hijo(a); la participación es voluntaria y flexible, es decir, en cualquier momento puede retirarse del proceso o restringir su autorización; la información recopilada es de carácter confidencial y sólo podrá ser usada con fines académicos, exclusivamente en la presente investigación. Ni las familias ni los estudiantes recibirán ningún tipo de ganancia económica o académica por participar. Con su firma:

1. Usted autoriza al grupo investigador para grabar/filmar algunos momentos del proceso
2. Usted autoriza la participación de su hijo(a) en la investigación

Agradecemos con antelación su participación y valiosa colaboración

Nombre del estudiante: _____

Firma del padre-madre/acudiente: _____

ANEXOS

ANEXO 1. Consentimiento informado

Fecha:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lo estamos invitando a participar en la investigación: **Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chococanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó**, a través de su autorización para que su hijo(a) haga parte del proceso de recolección de información y participe de la intervención pedagógica basada en cuentos autóctonos.

El objetivo principal de la investigación es **Fortalecer las competencias en referencia con la comprensión lectora, en el nivel literal, a través de una propuesta pedagógica asociada a los cuentos chococanos como mediadores de identidad cultural, en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó**. Las condiciones básicas para dicha participación son: que usted como padre de familia aprueba la vinculación de su hijo(a); la participación es voluntaria y flexible, es decir, en cualquier momento puede retirarse del proceso o restringir su autorización; la información recopilada es de carácter confidencial y sólo podrá ser usada con fines académicos, exclusivamente en la presente investigación. Ni las familias ni los estudiantes recibirán ningún tipo de ganancia económica o académica por participar.

Con su firma:

- Usted autoriza al grupo investigador para grabar/filmar algunos momentos del proceso
- Usted autoriza la participación de su hijo(a) en la investigación

Agradecemos con antelación su participación y valiosa colaboración

Nombre del estudiante: JANIER STEIDER CAICEDO M.

Firma del padre-madre/acudiente: Gloria Morillo Morillo

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Anexo 2. Encuesta

Fecha:

La siguiente es una encuesta para la investigación: Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó; cuyo objetivo es recopilar información para Diseñar una propuesta metodológica de intervención pedagógica que propicie, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos, el mejoramiento de la competencia lectora a nivel literal, entre los estudiantes.

INDICACIONES

1. Responde con datos verídicos
2. Tus respuestas son confidenciales y no evaluables
3. Señala solo una respuesta en cada pregunta

Sobre tus procesos de lectura...responde SI o NO según el caso

- | | SI | NO |
|--|----|----|
| 1. ¿Te gusta leer? | | |
| 2. ¿Te agrada la clase de lectura, en la asignatura de Lengua Castellana? | | |
| 3. ¿Crees que saber leer bien cuentos y novelas cortas? | | |
| 4. ¿apruebas los exámenes de lectura que te hace la profesora en las clases? | | |
| 5. ¿Cuándo lees, recuerdas fácilmente las ideas de lo leído? | | |
| 6. Al terminar la lectura, ¿puedes mencionar rápidamente los personajes? | | |
| 7. ¿Sabes separar un cuento en inicio, problema y desenlace? | | |
| 8. ¿Cuándo lees oralmente, lo haces de forma adecuada? | | |
| 9. ¿Te gusta la metodología del profesor de lenguaje? | | |
| 10. ¿sabes lo que es el nivel literal en lectura? | | |

Sobre tus procesos de identidad cultural...responde señalando con una X la respuesta correcta

siempre **algunas veces** **unas veces** **Nunca**

¿Te identificas cómo afrodescendiente?

¿Te identificas como chocoano?

¿Practicas y respetas tus costumbres como afrodescendiente y chocoano?

¿Has querido trabajar por tu comunidad?

¿Has pensado en abandonar tu municipio para irte a la ciudad?

¿Has leído cuentos chocoanos en casa o en la escuela?

¿En tu familia leen o cuentan historias tradicionales chocoanas?

¿Consideras que la escuela ayuda a conocer tu cultura chocoana?

¿Participas en eventos culturales donde haya manifestaciones de su cultura chocoana?

MUCHAS GRACIAS

Anexo 3. Prueba de lectura-nivel literal (entrada)

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal, un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico, se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó, pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?, ¡sígueme y verás! Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado. Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta, decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda, ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo: ¿Qué cosa eres tú? soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios. Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar, pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle, ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico. Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejar-me, pues no me era posible hablar, en fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana, al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó: ¡oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!, después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía, pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al 86 muchacho bajo el aspecto de animal de carga! y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!” y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también (Agullo, 1982).

1. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:
 - a. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
 - b. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
 - c. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
 - d. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

2. Se puede decir que la historia se desarrolla en:
 - a. La casa de la madre del ladrón
 - b. Un puesto de venta en la ciudad
 - c. La vivienda del dueño del asno
 - d. Un mercado y sus alrededores

3. Los personajes que engañan al dueño del asno son:
 - a. A la mamá del ladrón
 - b. El ladrón y su amigo
 - c. El ladrón y el asno
 - d. El asno y el amigo del ladrón

4. En la historia, ¿quién maldice al ladrón?
 - a. La madre
 - b. El asno
 - c. Su amigo
 - d. El dueño del asno

5. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar
 - a. La sorpresa de quien cuenta la historia
 - b. La gratitud del dueño del asno
 - c. La incredulidad del amigo del ladrón
 - d. La indignación del dueño del asno

Responde las preguntas 6 a 10 de acuerdo con el siguiente texto: Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque “generan trastornos de aprendizaje” y, además, pueden ser usados como

“machetes electrónicos”. El Senado votaría la ley la semana próxima. Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida. Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los “vigilados”. El efecto imitación hizo el resto. El “celu” fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. “No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios”, explicó el diputado José del Valle (UCR). La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses. ¿Copiarse?, descrea el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es “imposible”, porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario. Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo y los islotes aptos para incorporar conocimiento “son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación”. Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas. Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año. Lara, Rodolfo”.

6. En el segundo párrafo del texto, la palabra “veda” puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- a. Prohibición
- b. Aceptación
- c. Negación
- d. Autorización

7. La idea que apoya el texto es:

- a. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa
- b. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo
- c. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema

d. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios

8. En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley:

a. Nunca se aplicará

b. Ya se aplicó

c. Se está aplicando

d. Se aplicará

9. Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es

a. Jorge Livoratti

b. Un profesor

c. Un padre de familia

d. José del Valle

10. El escrito es:

a. Un cuento

b. Un poema

c. Una noticia

d. Una nota deportiva

Anexo 4. Prueba de lectura-nivel literal (salida)

Embarazo

—*¡Querate vo con tu macho que a yo no me hace farta!*

—*¡Ve ve! ¿vo cómo e que tas, grandísima cachaloo? ¿a yo cuando te he quitaro marío a vo?*

Humm... ¡por argo será que te rejó!

—*¡Eto no se quera así... orvirate, que a yo no soy la otra que le rejaste los hijos sin papá. Con a yo sí no, mugrosa, ¡regenerá!*

—*¡Sí me lo comí... sí me lo comí ¿ y qué? Y e que eto a vo no te...!*

Eran los gritos de insulto que se escuchaban de una casa a otra. El grotesco espectáculo era presentado a causa de la disputa de dos mujeres, Anicasia y Cayetana, quienes compartían al mismo hombre. La primera, ofendida porque, según ella, Cayetana se había entrometido en la relación que sostenía con Protracio Bejarano, por lo que no dejaba de insultar a su contraria cada vez que se la encontraba; y la otra, quien tampoco era una santa, se defendía aunque no hubiera motivos. Protracio, por su parte, permanecía al margen del asunto, no se sabía si por vergüenza, por falta de carácter o por alimentar su ego de macho. De todas maneras no era la primera vez que se presentaba el bochornoso incidente.

—*Ve ve muchacho ¡echate pallá!*

—*Vea ve Protracio ¡pero haga argo, hombe! ¿E qué ute no ve que etas mujeres se van e a matá?*

(15)

—*¡Sortame... sortame... que me sortés!*

—*¡Pero dejen eto, po Dio bendito... Cojan a Cayetana hombe!*

—*¡Cuiraro hombe carajo, pero...!*

Se escuchaba desde un lado y otro simultáneamente formándose una enorme algarabía. Había muchos entrometidos. Unos cuantos censuraban a Protracio por su pasividad frente al altercado, pues, siendo él el hombre implicado, lo menos que se esperaba de su parte era una intervención para apaciguar los ánimos; mientras, otros persuadían a las mujeres para que desistieran de los revolcones, rasgaduras de faldas y agarrones de pelo que, por cierto, si algo les quedó de éste fue por tenerlo prieto.

El escándalo comenzó en la orilla del río mientras lavaban la ropa, porque Anicasia, hablando con otras mujeres, dijo que cuando el río sonaba era porque piedras llevaba, lo que Cayetana de inmediato tomó como una sátira dirigida hacia ella. De la orilla del Atrato rodaron bajo el tambo de la casa de Máximo Pérez y luego salieron tambaleando y dando volteretas con las pieles completamente rasgadas por sus uñas, sus dientes y diferentes obstáculos con que tropezaron durante la lucha.

Sin embargo, no desistieron. El espectáculo solo acabó cuando las dos mujeres quedaron desnudas por completo. Afortunadamente la vieja Cornelia, en una maniobra casi acrobática, logró eludir a la multitud y entregar sábanas a las enardecidas mujeres para que cubrieran su desnudez.

—¡Jesú creo en Dio paire! Vean ve muchachas ¿usteres cómo e que se ponen en eto?

Parece que no fueran familia hombre.

Nota. Palacios Pérez (2017, p. 15).

Cuestionario:

1. Título
2. Personajes principales
3. Personajes secundarios
4. Lugares mencionados
5. ¿En qué época se dan los sucesos?
6. ¿Cómo empieza la historia?
7. ¿Cuál es el problema planteado?
8. ¿Cómo termina la historia?
9. ¿Qué elementos culturales de identidad chocoana, logras extraer de la lectura?
10. ¿Qué objetos tradicionales mencionan en la historia?

Nota. Elaboración propia.

Anexo 5. Encuesta solucionada

ANEXO 2. Encuesta

INTRODUCCIÓN

La siguiente es una encuesta para la investigación: Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó; cuyo objetivo es recopilar información para Diseñar una propuesta metodológica de intervención pedagógica que propicie, mediante el uso de un compendio de cuentos chocoanos, el mejoramiento de la competencia lectora a nivel literal, entre los estudiantes

INDICACIONES

- Responde son datos verídicos
- Tus respuestas son confidenciales y no evaluables
- Señala solo una respuesta en cada pregunta

Sobre tus procesos de lectura...responde SI o NO según el caso

	SI	NO
1. ¿Te gusta leer?	X	
2. ¿Te agrada la clase de lectura, en la asignatura de Lengua Castellana?	X	
3. ¿Crees que saber leer bien cuentos y novelas cortas?	X	
4. ¿Apruebas los exámenes de lectura que te hace la profesora en las clases?		X
5. ¿Cuándo lees, recuerdas fácilmente las ideas de lo leído?	X	
6. Al terminar la lectura, ¿puedes mencionar rápidamente los personajes?	X	
7. ¿Sabes separar un cuento en inicio, problema y desenlace?		X
8. ¿Cuándo lees oralmente, lo haces de forma adecuada?		X
9. ¿Te gusta la metodología del profesor de lenguaje?	X	
10. ¿sabes lo que es el nivel literal en lectura?		X

Sobre tus procesos de identidad cultural...responde señalando con una X la respuesta correcta

	siempre	A veces	Algunas veces	Nunca
¿Te identificas cómo afrodescendiente?	X			
¿Te identificas como chocoano?	X			
¿Prácticas y respetas tus costumbres como afrodescendiente y chocoano?		X		
¿Has querido trabajar por tu comunidad?				X
¿Has pensado en abandonar tu municipio para irte a la ciudad?				X
¿Has leído cuentos chocoanos en casa o en la escuela?			X	
¿En tu familia leen o cuentan historias tradicionales chocoanas?				X
¿Consideras que la escuela ayuda a conocer tu cultura chocoana?		X		
¿Participas en eventos culturales donde haya manifestaciones de tu cultura chocoana?		X		

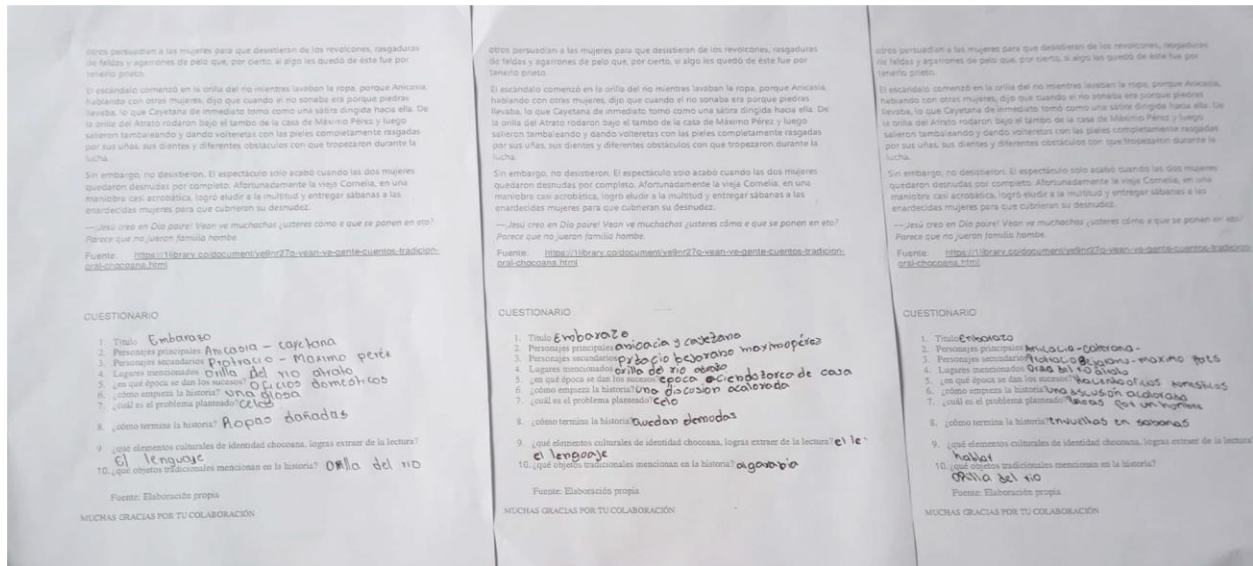
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 6. Cuentos seleccionados para la intervención



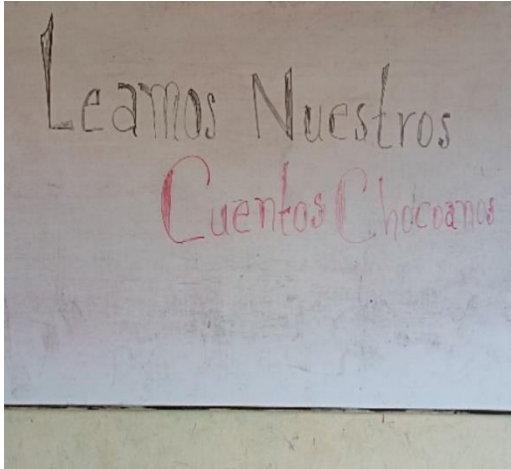
Nota. Palacios Pérez (2017, p. 14).

Anexo 7. Prueba de confrontación aplicada



Nota. Elaboración propia.

Anexo 8. Fotografías del proceso de intervención pedagógica



Nota. Fotografía tomada por el autor, 2022.