

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL
MEDIANTE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA APOYADA EN EL USO DEL
CÓMIC COSTUMBRISTA EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ETNOAGROPECUARIA DE PUERTO PERVEL DEL
MUNICIPIO DEL CANTÓN DE SAN PABLO EN EL DEPARTAMENTO DEL
CHOCÓ**

AURA AMADA LARA LUNA

ASESORA. DRA. DIANA CAROLINA MORENO RODRIGUEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

QUIBDO, 2023

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Agradecimientos

A mis tutores por las orientaciones y aportes brindados.

A mis estudiantes, porque sin ellos no hubiera sido posible la realización de este trabajo investigativo.

A mi hija por la paciencia y el poco tiempo compartido durante este tiempo.

A mi esposo Jesús Álvaro Olave Arboleda, por su comprensión y paciencia.

A la comunidad educativa por su colaboración y confianza.

Resumen

Fortalecer los procesos de comprensión lectora inferencial, utilizando como estrategia de apoyo los cómics costumbristas en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel, del Municipio del Cantón de San Pablo en el departamento del Chocó entre los años 2020 y 2022, es la pregunta principal que permite dar inicio al presente proyecto de investigación de enfoque cualitativo. Además de emplear instrumentos de análisis como textos de comprensión lectora, el uso de cómics costumbristas como recurso didáctico permite conocer los niveles de lectura inferencial desde la decodificación e interpretación de sus símbolos, comidas, lugares turísticos, dialectos, costumbres y tradiciones. Este enfoque promueve el respeto y el empoderamiento por la cultura chocoana como una práctica generalizada de un lenguaje que se materializa en las diversas formas de vida de la región. Como referentes principales, tenemos al Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998, 2006), para hablar de las directrices y lineamientos del área; Solé (1987, 1995), Cassany (2006, 2009), Lemos Lloreda et al. (2018), Reyes (2005), Ochoa Montaña et al. (2016), para abordar la lectura y sus procesos de inferencia; Páez Urdaneta (1985) para conceptualizar estrategias y didácticas de lectura; Rollan Méndez y Zarzuela Sastre (1986), Scott McCloud (1994), Will Fisher (2002) y Rodríguez Diéguez, J. (1988), para hablar de los cómics y sus características; Kress Leeuwen (2001, 2006), la semiótica; Mosquera, A. (1992, 2000), Geografía e historia del Chocó y Van Dijk (2003), multimodalidad.

Palabras claves: *cómics costumbristas, estrategias didácticas, comprensión lectora, nivel inferencial, sexto grado*

Abstract

Strengthening the inferential reading comprehension processes, using costumbrist comics as a supporting strategy in sixth grade students of the Etnoagropecuaria Educational Institution of Puerto Povel, in the Municipality of San Pablo Canton, in the department of Chocó between the years 2020 and 2022, is the main question that allows the start of this qualitative research project. In addition to using analysis instruments such as reading comprehension texts, the use of costumbrist comics as a didactic resource allows to determine the levels of inferential reading from the decoding and interpretation of their symbols, foods, tourist places, dialects, customs, and traditions. This approach promotes respect and empowerment for the Chocoan culture as a widespread practice of a language that materializes in the various ways of life in the region. The main references for this study include the National Ministry of Education - MEN (1998, 2006), to address the guidelines and principles of the area; Solé (1987, 1995), Cassany (2006, 2009), Lemos Lloreda et al. (2018), Reyes (2005), and Ochoa Montaña et al. (2016), to approach reading and its inference processes; Páez Urdaneta (1985) to conceptualize reading strategies and didactics; Rollan Méndez and Zarzuela Sastre (1986), Scott McCloud (1994), Will Fisher (2002), and Rodríguez Diéguez, J. (1988), to discuss comics and their characteristics; Kress Leeuwen (2001, 2006), semiotics; Mosquera, A. (1992, 2000), geography, and history of Chocó, and Van Dijk (2003), multimodality.

Keywords: *traditional cómics, didactic strategies, reading comprehension, inferential level, sixth grade*

TABLA DE CONTENIDO

ANTECEDENTES	14
A nivel Internacional:	14
A nivel nacional	16
A nivel regional- local	19
Antecedentes legales:	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
Objetivos	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	28
MARCO TEÓRICO	29
Aprendizaje de la lengua materna- comprensión de lectura	30
Historia del cómic y sus características.....	40
Didáctica de la lectura desde el uso del cómic costumbrista	42
La semiótica y la multimodalidad en proceso de comprensión lectora inferencial	34
METODOLOGÍA.....	45
Tipo de investigación.....	Error! Bookmark not defined.
Diseño Metodológico.....	46
Instrumentos de análisis de datos	47
Propuesta pedagógica:	47
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	59
CONCLUSIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS METODOLÓGICOS Y EVIDENCIAS	87

Índice de figuras

Figura 1. Resultados pruebas saber del cuatrienio (2014-2017).....	25
Figura 2. Tipos de lectura inferencial, según Ripoll.....	33
Figura 3. Composiciones de textos multimodales.....	36
Figura 4. Perspectivas de literacidad, según Casaany	39
Figura 5. Elementos del comic	42
Figura 6. Estructura metodológica del diseño metodológico	47
Figura 7. Indicadores prueba inicial y final	60
Figura 8. Resultados evaluación inicial	60
Figura 9. Descripción niveles de desempeño de la lectura(ICFES)	62
Figura 10. Resultado evaluación final	65
Figura 11. Cómic, símbolos de la región	68
Figura 12. Cómic, tradiciones de mi choco	71
Figura 13. Cómic, ágape gastronómico	74
Figura 14. Cómic, cuento El oro encantado	76
Figura 15. Resultados prueba cuento el oro encantado	76

Índice de Fotografías

Fotografía 1. Aplicación prueba diagnostica	63
Fotografía 2. Madre extrayendo oro rio San Pablo.....	67
Fotografía 3. Estudiantes elaborando comics primera sesión.	68
Fotografía 4. Estudiantes elaborando comics segunda sesión	72
Fotografía 5. Ágape gastronómico.....	75
Fotografía 6. Estudiantes elaborando prueba del cuento <i>El oro encantado</i>	80

INTRODUCCIÓN

Desentrañar una cultura a través del uso del cómic costumbrista y utilizarlo para decodificar e interpretar no solo las prácticas culturales, sino también los procesos de comprensión lectora inferencial, es una de las principales metas de esta investigación de corte cualitativo. Esto se debe a que el uso del cómic costumbrista como una estrategia didáctica amena y divertida no solo permite traer al aula otras formas de enseñanza-aprendizaje de la lectura, sino que también permite a los estudiantes apropiarse de una idiosincrasia y profundizar en las diversas formas de interpretar y comprender su contexto, recreando y personificando sus creencias, comidas, costumbres, tradiciones y develando una identidad que tiene sus raíces culturales, sociales, económicas y políticas en los ancestros afro-chocoanos.

Estos estilos de vida, que cobran relevancia en la materialización y comprensión de sus vivencias desde la lectura inferencial, son una propuesta que resulta pertinente y valiosa, ya que se conjuga claramente con las nuevas formas de lectura que emergen en la actualidad, donde las prácticas cotidianas responden a las vivencias de un contexto que se devela no solo en sus historias de vida, sino también en sus prácticas cotidianas. Al respecto, algunos teóricos como Daniel Cassany, Isabel Solé, Paulo Freire, entre otros, tejen diversas apreciaciones que relacionan esta carencia de habilidades lectoras inferenciales con la falta de estrategias didácticas novedosas y atractivas que poco o nada despiertan el interés por parte de los estudiantes a la hora de aprender; situación que es evidenciada no solo en los resultados a nivel institucional, sino nacional con las pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES).

En cuanto a las didácticas empleadas en la actualidad para la adquisición de la lectura, encontramos diversos aportes que apuntan a considerarla como un elemento de análisis que va más allá de las prácticas tradicionales, ya que proponen el uso de recursos didácticos novedosos que tengan en cuenta no solo las características particulares de una cultura, sino también los aspectos emergentes de un proceso de globalización que va más allá de las directrices para la alfabetización. Street (2018) afirma al respecto que "la lectura del siglo XXI está relacionada con el

nuevo concepto de literacidad, pues esta no puede seguir siendo considerada 'como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro' (p.41). Las actividades que se proponen en el desarrollo de esta investigación, donde los estudiantes extraen lo esencial de su cultura desde el uso del cómic costumbrista, fundamentan la validez de interpretar y analizar las prácticas de vida de la región de Cantón de San Pablo (Chocó) como parte de un legado ancestral que da sentido a una relación entre esas historias y lo conocido por ellos.

Para el desarrollo de esta investigación se contó con varios momentos. El primero de ellos está relacionado con los antecedentes y estudios relacionados con nuestro tema y donde se encontró que han sido varias las investigaciones que han ahondado en la pertinencia de los recursos multimodales para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial. De este modo, señalamos a Ibarra-Rius y Josep Ballester (2022). Desde su investigación enfocada al análisis crítico en torno al cómic y la formación de lectores a partir del análisis del discurso académico, concluyeron que el cómic y la educación lectora y literaria brindan posibilidades para la formación del lector competente, pues permite a los estudiantes la ampliación de su intertexto y la conexión de ellos con las prácticas de su cultura.

De igual forma, Navarro (2020) en su análisis del cómic como herramienta metodológica para mejorar la comprensión lectora, encontró que el cómic como instrumento de apoyo para la comprensión lectora inferencial resulta ser una herramienta valiosa e innovadora para la post lectura, ya que permite mejorar las falencias a este nivel y propiciar otros métodos de estudio más didácticos y novedosos.

En esta línea, Jhoanna Mendoza Pinchao (2021), desde una secuencia didáctica basada en el análisis de los cómics de Mafalda y los planteamientos sobre la comprensión lectora de Cassany (2006) y los tipos de inferencias de Ripoll (2015), logró concluir que los cómics, dependiendo del tema que traten, son muy útiles para la elaboración de hipótesis y para detectar fortalezas y debilidades en el proceso de adquisición de la lectura.

En el segundo momento se muestra cómo el retroceso significativo que presentaron los estudiantes del grado quinto en el periodo del año 2016 al 2017 de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel del Municipio del Cantón de San Pablo en las pruebas nacionales Saber (ICFES), y que pasaron luego al grado sexto, afectó de forma significativa el desempeño de ellos en las habilidades y competencias lectoras a nivel inferencial. Sumado no solo a los reportes que vienen haciendo año tras año los docentes de estos mismos estudiantes en las comisiones de evaluación y promoción, sino también a los desempeños individuales que muestran ellos en las diversas actividades de aula.

Para el tercer momento, se dan a conocer las principales categorías de análisis que permiten precisar y soportar teóricamente la investigación. Se analiza la primera categoría, que tiene que ver con el aprendizaje de la lengua materna y su relación con la comprensión lectora, pues es en el seno familiar donde los estudiantes vienen con todo su bagaje comunicativo y es allí, en este entorno natural, donde ellos aprenden sus primeras palabras, además de conocer los aspectos más importantes de una cultura como son sus formas de pensar, sentir y actuar. Páez Urdaneta (1985) al respecto considera que los docentes "enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes y a ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres" (p. 136) y que este aprendizaje, de acuerdo con Vygotsky (1979), permite, en gran parte, la internalización de los conocimientos que se dan inicialmente en el plano individual y luego en las interacciones con los demás.

En la segunda categoría, bastante relevante para este trabajo investigativo y que tiene que ver con el paso de la lectura a la lectura inferencial, encontramos a Mendoza et al. (2003), quienes afirman que "leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente saber comprender y, sobre todo, saber interpretar" (p. 228). Al respecto, Solé (1992) indica que "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura" (p. 17). El lector, entonces, cumple un papel fundamental, pues es quien procesa el texto, guiado por sus intereses y los logros que busca alcanzar. Sin embargo, de acuerdo con Jurado Bustamante y Pérez (1998), esta lectura pasa por tres niveles:

el literal, inferencial y crítico. Dentro del inferencial, encontramos a Ripoll (2015), con aportes con relación a la forma de clasificar la comprensión inferencial dentro del proceso lector.

Dentro del ámbito educativo, analizamos una tercera categoría relacionada: la semiótica y la multimodalidad en el proceso de comprensión lectora inferencial y como principales teóricos detectamos a Kress y van Leeuwen (2001), quienes afirman que al articularse ambos conceptos en la comprensión de las prácticas sociales, se desliga la noción de texto como algo meramente discursivo, permitiendo al estudiante como lector detenerse en los significantes, las formas, los procedimientos y condiciones que se emplean para unificar y comunicar las señales y signos que se dan en las prácticas sociales. Barthes, R. (1977) y Van Dijk (2003) le dan una importancia crucial a la imagen y lo visual como elementos esenciales e indispensables de la semiótica y la comunicación multimodal.

Aunada a estas categorías, encontramos la teoría de las nuevas literacidades, un referente donde la lectura se entiende como una práctica social, y en la que emergen otras reconfiguraciones frente a la elaboración de estrategias cognitivas y pedagógicas a la hora de leer. Allí se reconoce la importancia del uso de la multimodalidad y la criticidad en el desarrollo de las competencias comunicativas. Cassany (2006) y Castellá (2010) opinan que, a través de la literacidad, se puede entender la lectura como un recurso didáctico en el que el aprendizaje comporta un amplio abanico de conocimientos cognitivos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. Con el abordaje anterior, en el marco teórico se analizó la historia del cómic y sus características como elementos esenciales de análisis y apoyo a la propuesta pedagógica planteada. Encontrando en esta categoría a Rollán Méndez y Zarzuela Sastre (1986), quienes afirman que, aunque muchos no gustan de este recurso de apoyo por carecer de valor científico, su auténtico nacimiento y su verdadera identidad surgen en la prensa neoyorquina a finales del siglo XIX y que fue Richard F. Outcault a quien se le ha atribuido el título de padre fundador de los cómics.

En el cuarto momento, presentamos la metodología empleada, la cual partió de un enfoque cualitativo con su diseño de análisis, la investigación acción práctico

(IAP), que de acuerdo con Creswell (2013b) citado por Sampieri (2014), tiene como fin principal estudiar las prácticas de un grupo o comunidad, centrándose en el desarrollo y aprendizaje de los participantes desde el uso de planes de acción que tienen como meta resolver el problema e introducir mejoras para propiciar el cambio (p.530). Desde esta mirada, el involucramiento de los estudiantes en este tipo de diseño se da concretamente en la etapa de ejecución del proyecto, desde la realización de las diversas estrategias planteadas en la propuesta pedagógica del uso del cómic costumbrista como recurso de apoyo para descifrar las prácticas culturales de una región y desde esta, analizar los procesos de comprensión lectora inferencial.

En el quinto momento, encontramos el análisis y la interpretación de los resultados develados desde la evaluación, aplicación y finalización de la propuesta pedagógica en la que el uso del cómic costumbrista parte de la imaginación de los estudiantes, dejando ver la lectura como un proceso que está en permanente construcción y que depende no solo de los intereses y demandas particulares de los estudiantes, sino de las formas de vida de su cultura y los cambios tendencias emergentes del mundo globalizado.

En la etapa final, se valida el uso del cómic costumbrista como recurso de apoyo a los procesos de comprensión lectora inferencial, resultando ser una herramienta valiosa para descifrar no solo los legados culturales de una región, sino sus formas de vida, develando así que la lectura no es un simple acto de descifrar letras y palabras, sino que esta se hace presente a diario en la vida de cada uno desde sus creencias, costumbres, ideologías, tradiciones de un contexto que está en permanente cambio y evolución, como es la región de Cantón de San Pablo en el departamento del Chocò.

1. ANTECEDENTES

Al realizar la búsqueda de investigaciones que permitan validar la importancia del fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial desde el uso de diversas estrategias de apoyo como es el cómic, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios en la selección: que fueran investigaciones novedosas, que aportaran al conocimiento y que tuvieran relación con el objeto del presente estudio. Se buscó además que no excedieran un periodo de publicación de cinco años y que dieran un breve panorama de lo investigado a nivel internacional, nacional y local.

En general, se puede decir que la implementación de estos recursos de apoyo visual y gráfico en los procesos de adquisición de habilidades lectoras inferenciales resulta ser una ayuda valiosa e innovadora, que además permite reconocer el papel activo del estudiante como sujeto dentro del proceso de construcción del conocimiento. A continuación, se presentan los principales hallazgos de los antecedentes en los diferentes niveles de identificación.

A nivel Internacional:

En la investigación "Desempeños de comprensión lectora inferencial en estudiantes quechua hablantes de una institución educativa rural de parco alto, Anchonga – Angaraes", realizada por Felicita Chancha Condori, Judith y Janeth Huamán Chanca de Perú en 2022, se presenta la taxonomía de la comprensión lectora inferencial, basada en la propuesta de tareas lectoras de PISA internacional. Los criterios utilizados fueron inferencia, inferencia de significado, inferencia de causa-efecto, inferencia de problema-solución e inferencia de sentimientos-finalidades. El enfoque de la investigación fue cuantitativo y de tipo descriptivo simple, utilizando una muestra censal de 40 estudiantes del V ciclo de educación primaria en una institución educativa rural. Se diseñó una prueba de comprensión lectora inferencial que constaba de dos lecturas, "El gato y el cascabel" y "Un animal extraordinario, el caballito de mar". Estas pruebas fueron validadas por expertos obteniendo un promedio de aprobación del 88.37%.

Algunos aspectos importantes en la elaboración de la prueba fueron el propósito, el formato utilizado, el planteamiento de las preguntas y su correspondencia con los objetivos propuestos. Los resultados de la investigación

mostraron una presencia deficiente de la comprensión lectora inferencial ($M = 9.075$; $DE = 3.2553$), teniendo una tasa de efectividad del 45.4%. Los desempeños más bajos de la lectura inferencial fueron del tipo de inferencia de causa efecto ($M = 2.100$; $DE = 1.5115$; Tasa = 35%) y el de problema-solución ($M = 1.136$; $DE = 0.7196$; Tasa = 38.8%). Asimismo, la inferencia de sentimientos-finalidades tuvo un desempeño moderado ($M = 2.063$; $DE = 1.0012$; Tasa = 68.8%). Se reportó la presencia de dificultades demostradas por un grupo de niños bilingües (quechua hablantes) del V ciclo, quienes evidenciaron problemas importantes a la hora de hacer inferencias a partir de los textos leídos. Los datos señalan que más de la mitad de los estudiantes no llegan a resultados satisfactorios, sobre todo, en lo que respecta a las inferencias de tipo causa-efecto y problema-solución.

Otra investigación es de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) de Noelia Ibarra-Rius y Josep Ballester (2022), quienes realizan un análisis crítico de la investigación en torno al cómic y la formación de lectores a partir del análisis del discurso académico generado en torno al objeto de estudio. Su investigación revisa las relaciones y encuentros entre el cómic, la didáctica y la literatura infantil y juvenil, y reflexiona sobre los efectos, debates y prejuicios que ha generado esta interrelación en el plano académico y social. Asimismo, las investigadoras examinan con rigor los principales problemas que atraviesan la investigación sobre la historieta: la complejidad de su definición, su ubicación epistemológica y adscripción a la cultura de masas, y la comprensión del receptor infantil desde el marco de la educación lectora y literaria.

Concluyen las autoras que la investigación en torno al cómic y la educación lectora y literaria brinda posibilidades para la formación del lector competente, ya que permite la ampliación de su intertexto y la conexión con productos de la cultura de masas en la que se encuentran los estudiantes inmersos. Los cómics se constituyen en estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y para el descubrimiento de la experiencia de lectura como un acto libre y placentero. Además, para las autoras, este formato contribuye en la disminución de las barreras entre las prácticas letradas más cotidianas y las académicas, generando aprendizajes significativos para el estudiante. Sin embargo, llaman la atención sobre su escasa aplicación en las aulas, situación que se debe a la poca disposición de los docentes para ponerlo en práctica. En este sentido, las autoras reafirman de

igual forma que el cómic es un recurso de apoyo que ofrece infinidad de posibilidades para el desarrollo de la competencia lectora y literaria, ya que resulta muy atractivo para los estudiantes y permite avanzar en la deconstrucción de percepciones de la lectura como una actividad obligatoria, vinculada a títulos basados en el predominio del texto.

En esta línea, Navarro (2020) llevó a cabo una investigación titulada "El cómic como herramienta metodológica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa Municipal Calderón (Quito, Ecuador)". La metodología empleada fue de tipo cuantitativo y se utilizó una encuesta como instrumento de análisis y recolección de información. La encuesta constó de 19 preguntas relacionadas con el conocimiento que tenían los estudiantes sobre el cómic y los procesos de comprensión lectora. Las preguntas se enfocaron en nueve dimensiones: historia del cómic, características del cómic, tipos de cómics, elementos del cómic, el cómic en la educación, procesos cognitivos de comprensión lectora, habilidades para desarrollar la comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y técnicas de lectura.

Una vez concluida la investigación, se determinó que el cómic es una herramienta metodológica innovadora y didáctica para la post lectura. Además de dar cuenta de la comprensión lectora, para los encuestados resulta útil para implementar como un método de estudio y fomentar el desarrollo del hábito lector. El investigador sostiene que este recurso de apoyo no solo permite el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, sino que también posibilita adquirir información, fomentar la observación, la concentración, la creatividad y la atención en los estudiantes.

En otro punto, encontramos a Tadeo Mesías Villa-Castro, Darwin Gabriel García-Herrera, Nancy Marcela Cárdenas-Cordero y Juan Carlos Erazo-Álvarez (2020), quienes llevaron a cabo una investigación titulada "El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva" en Venezuela. El propósito principal de dicha investigación fue fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica mediante el uso de una estrategia didáctica innovadora en herramientas digitales para el diseño de cómic. El estudio fue de carácter descriptivo correlacional transversal no experimental. La muestra estuvo conformada por 33 docentes

seleccionados aleatoriamente de tres instituciones educativas fiscales: Escuela de Educación Básica Ramón Borrero, Escuela de Educación Básica Mariscal Antonio José de Sucre de la parroquia El Valle y República de Colombia, de la parroquia Huayna Cápac del cantón Cuenca.

Los resultados revelaron que a los estudiantes les gusta emplear herramientas digitales a la hora de aprender, por lo que el uso didáctico de los cómics significó para ellos una estrategia extraordinaria que permitió el fortalecimiento de la lectura comprensiva. Además, los investigadores notaron que estos recursos resultan ser llamativos para los estudiantes, tanto en los elementos que los configuran como en su estructura.

A nivel nacional

Jhoanna Mendoza Pinchao de Cali (2021) en su investigación titulada "Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el cómic para movilizar el nivel de comprensión inferencial de estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón" recoge los planteamientos sobre la comprensión lectora de Cassany (2006) y los tipos de inferencias de Ripoll (2015). El diseño metodológico de la investigación partió de un enfoque cualitativo, cuya técnica de análisis fue la investigación-acción y la puesta en marcha de una secuencia didáctica basada en el uso del cómic como estrategia de apoyo. La secuencia tenía como eje central los cómics de Mafalda y constaba de una serie de actividades organizadas con el propósito de articular la información de los saberes previos de los estudiantes con situaciones de la realidad.

Al finalizar el trabajo se concluyó que los cómics, dependiendo del tema que traten, son muy útiles para la elaboración de hipótesis en la lectura, lo que es importante porque este tipo de inferencias (tipo III) podrían ampliar la capacidad creativa de los estudiantes. Al mismo tiempo, el proceso de elaborar dichas hipótesis puede estar vinculado con el interés que puede suscitar el texto en los lectores. En este estudio se demuestra el avance de los estudiantes en materia lectora, dando cuenta de las fortalezas y las debilidades, y cómo potenciar desde su síntesis habilidades de comprensión inferencial.

En la misma línea se encuentra a Gloria Mireya López Gesamá y Linda Karim Campo Muñoz (2018) en su investigación titulada "Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de los libros álbum en los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución educativa Alberto Mendoza Mayor sede: Juan Bautista Palomino". El objetivo principal de la investigación fue movilizar los niveles de inferencia a través de la lectura de libros álbumes como herramienta pedagógica.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló con una secuencia didáctica desde el enfoque de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015), bajo un modelo de investigación cualitativa. Inicialmente, se caracterizaron los niveles de comprensión lectora de los estudiantes mediante una prueba diagnóstica. Posteriormente, se diseñó e implementó la secuencia didáctica y finalmente, se evaluaron los resultados de la intervención a la luz de planteamientos teóricos realizados por Ripoll (2015) y Solé (2008). La secuencia didáctica se aplicó a estudiantes del grado segundo, grupo (2-1) de la jornada de la mañana, se tituló: "Leer para comprender, comprender para interpretar". Para su ejecución se planearon tres momentos o fases: Iniciación, desarrollo y finalización, los cuales se efectuaron en once sesiones. La duración de la secuencia fue de cuatro semanas.

Los resultados obtenidos, a la luz de planteamientos teóricos realizados por Ripoll (2015) y Solé (2008), resaltan la importancia que guarda el texto, el contexto y el lector al relacionarse en el proceso de la comprensión lectora, pues a partir de allí es posible movilizar la lectura inferencial desde la correlación de estos tres factores. Se resalta de igual forma que los libros álbum utilizados fomentaron la adquisición de destrezas para desarrollar historias sencillas a partir de imágenes, infiriendo de esta manera los contenidos. Además de ser una herramienta útil para el aprendizaje, pues permitió una interacción entre el texto y la imagen, favoreciendo en los estudiantes la identificación de elementos implícitos en las diversas historias.

Avanzando en el rastreo, aparece Diana María Tovar Osorio (2020) con su investigación titulada "Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga". En esta investigación se recurrió a un enfoque de tipo cualitativo, se aplicó un diagnóstico inicial o pretest con una prueba Saber de selección múltiple, con única respuesta, para identificar el nivel de las competencias comunicativas de lectura y

escritura de los estudiantes. La propuesta de intervención se dio desde una mirada cualitativa y se basó en la aplicación de una secuencia didáctica en donde se incorporaron las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014) para abordar los procesos de comprensión y producción textual. Al final, se aplicó una prueba de salida o postest que permitiera confrontar los resultados iniciales con los finales.

Los resultados evidenciaron que, con la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes pudieron enfrentarse a procesos lecto-escritores de forma ordenada, reconociendo sus saberes previos como parte importante del reconocimiento de los significados. En relación con las estrategias aplicadas, los investigadores encontraron que los estudiantes le dieron sentido a la lectura.

En concordancia con las investigaciones anteriores, se encontró a Porras, L.; Fontalvo, R. y Vélez, Y. (2020) en su investigación titulada "El cómic como estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura". El objetivo fue diseñar una propuesta didáctica fundamentada en el cómic que fortaleciera las competencias en comprensión lectora inferencial en estudiantes de tercer grado de primaria. Se seleccionó una población de 105 estudiantes y se hizo una selección de muestra por conveniencia, contando con la participación de 20 estudiantes. La ruta metodológica partió de un enfoque mixto con una mirada sociocrítica. Como técnicas de recolección de datos se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica, la entrevista y el test.

En los resultados se pudo concluir que el cómic es un buen recurso didáctico para la enseñanza de la lectura y, además, es un movilizador de aprendizajes significativos.

A nivel regional- local

Chala López, R., & Quinto Mosquera, D. (2019). Fortalecimiento de la Lectura Inferencial a través del uso de textos multimodales en estudiantes de grado quinto. Quibdó, Colombia. En su investigación de enfoque cualitativo, los autores encontraron que cuando los estudiantes involucran todos sus sentidos en el uso de herramientas multimodales, su proceso de aprendizaje se vuelve más activo, lo que les posibilita destrezas relacionadas con la generación de inferencias y la argumentación. El proceso investigativo se desarrolló mediante ocho talleres

multimodales con diferentes pruebas de medición. Con estas, se registró un antes y un después de la intervención. Se inició con una encuesta que arrojó los bajos niveles que poseen estos estudiantes en lectura inferencial.

Los resultados develaron que los estudiantes, además de tener mayor participación en su proceso de construcción de conocimientos, alcanzaron mejores avances cuando se les presentó la enseñanza de forma más dinámica. Se utilizó una enseñanza pensada en el apoyo textos multimodales en los que se incluyó una diversidad de imágenes de todo tipo.

Valencia Rentería, Y. A., & Hinojosa Asprilla, N. E. (2019). Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial a partir de la lectura de textos biográficos en el grado tercero de la Escuela Niño Jesús Palenque del municipio de Quibdó, Colombia. En su investigación de carácter mixto (cuanti-cualitativo) y de tipo cuasi experimental, los autores diseñaron e implementaron una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión inferencial de textos informativos, utilizando como recurso didáctico la lectura de textos biográficos.

En las conclusiones, Chala López y Quinto Mosquera (2019) determinaron que con la implementación de su propuesta didáctica, la gran mayoría de los estudiantes de quinto grado pasaron de un nivel literal a un nivel inferencial, lo cual significa que pudieron plantear hipótesis sobre los sucesos del texto o estados emocionales de los personajes, inferir nuevos elementos y demostrar una comprensión más profunda del contenido. Además, los estudiantes lograron avances significativos en relación a la confianza en sí mismos, la superación del miedo a ejecutar tareas de lectura en público, el temor a equivocarse y a convertirse en objeto de burla por parte de sus compañeros de clase.

Por otro lado, en su trabajo investigativo cuasi experimental, Hinojosa Asprilla y Valencia Rentería (2019) también demostraron avances significativos en la comprensión lectora inferencial de estudiantes de tercer grado a través de la lectura de textos biográficos. Su propuesta didáctica consistió en cinco talleres que utilizaron la lectura de textos biográficos de cinco personajes ilustres del departamento del Chocó (Carlos Holguín Mallarino, Manuel Saturio Valencia, Cesar Rivas Lara, Diego Luis Córdoba, Teresa de Jesús Martínez de Varela.

) como recurso didáctico. Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes lograron superar el nivel de inferencias en los dos últimos talleres, donde pudieron contextualizar la información, identificar el tema del texto aunque este no estuviera explícito, dar cuenta de aspectos esenciales considerando elementos implícitos sobre el contexto y finalmente, plantear hipótesis sobre los sucesos del texto o estados emocionales de los personajes, inferir nuevos elementos y demostrar una comprensión más profunda del contenido.

En su investigación "El lenguaje y las prácticas sociales: Los cuentos de la tradición chocona para la lectura a nivel inferencial", Katty Yadira Lemos Lloreda et al. (2018) establecen un vínculo entre el lenguaje y las prácticas socioculturales, empleando diferentes cuentos de la tradición chocona, buscando que los estudiantes infieran de los textos literarios los elementos implícitos relacionados con su tradición, entorno y cultura. El enfoque fue mixto, bajo la metodología de investigación acción participación.

Los resultados evidenciaron que los niveles de lectura de los estudiantes pasaron del literal e inferencial al crítico e intertextual. Se destaca además que entre las tareas del docente está la de comprender que, en la labor educativa, el análisis acerca de las prácticas y la puesta en escena no pueden seguir siendo pensadas al margen de la cultura y de las vivencias del estudiante como sujeto, pues estas deben convertirse en los insumos principales desde los que el maestro construye y reconstruye el tejido de la escuela. Esto implica reconocer la realidad, el contexto como una mirada que cuestiona y repiensa el devenir de la realidad escolar (Mejía Builes, 2015).

Al concluir el rastreo bibliográfico de las anteriores investigaciones y su relación con la presente investigación, se pudo encontrar que la gran mayoría de los referentes revisados tienen una estrecha coherencia con nuestro objeto de análisis, sobre todo en relación con la relevancia que viene ocupando el análisis de la cultura y la implementación de recursos multimodales en el fortalecimiento de las competencias lectoras.

Otro aspecto fundamental para considerar en las investigaciones rastreadas es el que tiene que ver con el aprendizaje significativo, pues es claro que cuando los estudiantes aprenden mediante actividades lúdicas como el uso de herramientas

multimodales, tienen mejores oportunidades de explorar y descubrir el aprendizaje, ya que estos recursos de apoyo incentivaban en ellos el deseo de aprender y de participar.

Antecedentes legales:

Con relación a los antecedentes académicos, también es importante destacar los antecedentes legales. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, plantea que: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 5). En concordancia con lo anterior, aparece el artículo 1 de la Ley 115 de 1994, que dice: "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115 de 1994, p. 1).

Dichos derechos, que emanan de la misma Carta Magna y de la Ley General de Educación, se hacen visibles en los lineamientos curriculares, obligatorios para cada una de las áreas fundamentales y que garantizan una educación con calidad en relación con las exigencias internacionales, nacionales y municipales.

Para el caso concreto de esta investigación, el Ministerio de Educación Nacional dio inicio al Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" (PNLE, 2011), cuyo propósito era fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas a través del fortalecimiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de todos los niveles educativos. Tal directriz hace énfasis en el papel del equipamiento de la escuela como espacio primordial para la formación de lectores y escritores, así como en el papel de las familias en estos procesos.

En la actualidad, y luego de cumplir diez años de trabajo continuo, el programa ha incorporado la oralidad. Además de las prácticas anteriores, todas se sintonizan con las realidades del contexto colombiano y con las prácticas cambiantes asociadas al lenguaje. En el contexto actual, la oralidad es el eje central, sumado a la incorporación de la lectura en soporte digital dentro de las prácticas de lectura, escritura y oralidad - LEO, dadas las demandas y necesidades de la

población infantil y juvenil, de acuerdo con los resultados de la Encuesta ENLEC (DANE, 2018).

Desde esta mirada, las instituciones educativas han venido materializando dichas exigencias en sus proyectos educativos institucionales (PEI), articulándolos a sus dinámicas y contextos escolares. La importancia de esta implementación radica en que está encaminada a "atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 2).

La pedagogía de la lengua materna y la literatura, denominada Lengua castellana en la Ley 115 de 1994, ha definido los logros curriculares correspondientes a esta área desde la Resolución 2343 de 1996. Estos logros, ligados a los Derechos Básicos de Aprendizaje, buscan "construir rutas de enseñanza que promuevan la consecución de aprendizajes año a año, para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados" (DBA, 2015, p. 5).

De igual forma, otras leyes, como la Ley 715 (2001) y los Decretos 1860 (1994) y 1290 (2009), buscan no solo velar porque los recursos que gira el Estado sean destinados por las entidades municipales para dotar a los establecimientos educativos de todas las herramientas y competencias necesarias, sino también para que se les brinde una educación de calidad y sin discriminación alguna, ratificando el cumplimiento de todos sus derechos.

Queda así claro que, desde las directrices nacionales en cabeza del Ministerio de Educación, se han diseñado estrategias que permiten garantizar el éxito de los estudiantes al terminar el proceso escolar en la adquisición de competencias lectoras, las cuales son necesarias para el desenvolvimiento en los diversos campos, entre los que se destaca el educativo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cantón de San Pablo es un municipio del Chocó del que muy pocos han hablado y escuchado. Es una región pequeña y alegre, con una población que ronda los 6.116 habitantes según el DNP (noviembre, 2019). Se ubica en la región Pacífica colombiana y a nivel departamental, en la subregión del San Juan. Según la tipología municipal del Departamento Nacional de Planeación (DNP), presenta un Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que corresponde al 97,2%, frente al 85,8% que presenta el departamento del Chocó y un 49% del indicador nacional. El grupo étnico poblacional predominante es el afrocolombiano, seguido de la población indígena. En cuanto a la educación, se ha venido avanzando en la cobertura de todos los grados de la básica primaria y secundaria con el ánimo de garantizar el acceso a la educación. La mayoría de su población vive en la zona rural (Plan de Desarrollo Municipal Prosperidad pa' mi gente 2020 – 2023).

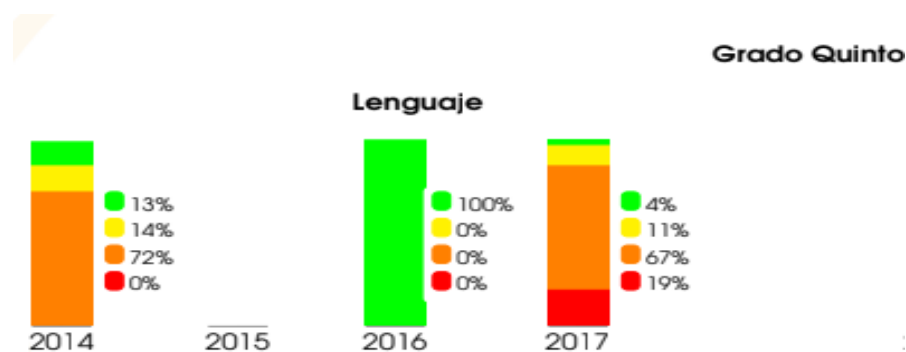
Los estudiantes de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel del municipio de Cantón de San Pablo no son ajenos a las diversas problemáticas que se enfrentan al vivir no solo en la ruralidad, sino ante las situaciones de pobreza y falta de apoyo y acompañamiento familiar en el proceso escolar por parte de sus acudientes y cuidadores. Razones por las que desde el año 2017, los estudiantes del grado quinto de primaria han venido mostrando bajos resultados en las pruebas nacionales del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), concretamente en el área de lenguaje, competencia comprensión lectora. Estos bajos resultados que ellos vienen develando se hacen notorios y significativos especialmente cuando son promovidos al grado sexto, donde no son capaces de relacionar lo que leen con sus saberes previos, se les dificulta explicar de forma amplia relaciones y asociaciones en relación con el significado local o global de los textos, son incapaces de extraer las ideas principales, deducir detalles y posibles secuencias de acciones, tampoco deducen relaciones de causa-efecto y posibles predicciones o hipótesis.

Al realizar un rastreo retrospectivo para indagar sobre los conocimientos que tenían los estudiantes que pasaban del grado quinto al sexto en el área de lenguaje, y puntualmente en la comprensión lectora inferencial, se encontró que la última vez que la institución presentó las pruebas Saber (ICFES) fue en el cuatrienio 2014-

2017. Los resultados mostraron un retroceso en la competencia lectora, ya que se pasó de un 100% en el nivel avanzado a un 4%, dejando un 11% en nivel satisfactorio, un 67% en nivel mínimo y un 19% en el nivel insuficiente. Esto reafirma que los estudiantes que estaban pasando del grado quinto al sexto no contaban con las competencias en lectura necesarias para dicho grado.

A continuación, se muestra una figura con los datos respectivos. Para su comprensión es necesario aclarar que cada escala de valoración se encuentra representada por un color específico para su mejor comprensión, donde el verde es avanzado, el amarillo satisfactorio, el naranja mínimo y el rojo insuficiente.

Figura 1. Resultados pruebas saber Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel (2014-2017)



Fuente: Reporte de la excelencia, Min Educación, siempre día E, 2018.

Es importante aclarar que, a nivel institucional, se han venido propiciando acciones para implementar la propuesta realizada por el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dicho plan busca mejorar el rendimiento académico, el interés y la promoción de la lectura, ya que los niveles de lectura y escritura de la comunidad educativa son bastante bajos en términos de calidad, asiduidad y proporción. Además, se lee y se escribe poco, y los estudiantes que no cuentan con un acompañamiento efectivo por parte de sus familias tienen un menor desempeño.

A las descripciones anteriores se suman los reportes que hacen los docentes de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel en las comisiones de evaluación y promoción, donde afloran percepciones que validan los resultados de

dichas pruebas. Los docentes afirman que los estudiantes evidencian poca motivación para leer y bajo nivel de competencias lectoras, lo cual se encuentra registrado en pruebas tanto externas como institucionales, y que refleja la falta de hábitos de lectura. Todo esto se suma a las formas de coacción e imposición académica por parte de los docentes, que no permiten espacios importantes para leer el contexto y enlazarse de manera crítica con este. Los pocos estudiantes que logran mínimos procesos de comprensión inferencial muestran mucho interés por avanzar en dichas habilidades lectoras, pero estas destrezas van declinando a medida que progresa su desempeño lector. A esta mirada desesperanzadora se suma el bajo nivel socio-cultural de las familias, quienes no cuentan con las herramientas adecuadas para acompañar los procesos lectores de sus hijos.

Actualmente, el grado sexto está conformado por 39 estudiantes, de una población total de 401 que conforman la institución educativa. El 48% de los estudiantes son de sexo masculino y el 52% restante son de sexo femenino. Sus edades cronológicas oscilan entre los 11 y 14 años de edad. El 97% proviene de familias monoparentales donde la madre es la cabeza del hogar y la principal proveedora económica. La labor fundamental de estas madres es la minería ilegal, lo que lleva a que, en muchos hogares de los estudiantes, las necesidades básicas sean medianamente satisfechas y el acceso a servicios públicos de agua, luz, alcantarillado e internet sea escaso. A esta situación se suma el bajo nivel socio-cultural de estas familias, lo que no permite un acompañamiento eficaz a los procesos educativos de sus hijos. Esto valida la necesidad de crear otras experiencias de aprendizaje significativo en las que los estudiantes, desde su cotidianidad, articulen sus experiencias de vida con los aprendizajes que se imparten en el aula.

Frente a esta realidad del aula de clase, Saldaña (2008) afirma, desde sus teorías, que los problemas en la comprensión lectora podrían estar asociados con una escasa capacidad para inferir de forma adecuada la información explícita que hay en los textos. Junto a esto, menciona que el aprendizaje en general está mediado en la mayor parte del tiempo por la producción de inferencias, donde la capacidad mental juega un papel primordial para examinar diversas situaciones que afectan los niveles de comprensión inferencial. Con esto se sigue que el poco nivel

de comprensión lectora inferencial está relacionado con las bajas capacidades cognitivas y pocas oportunidades que los estudiantes han tenido para enfrentar tareas relacionadas con estas habilidades en los diversos espacios pedagógicos y académicos.

En concordancia con el rastreo bibliográfico de las investigaciones citadas y las posturas de los diversos teóricos rastreados, es factible afirmar que el aprendizaje de la comprensión lectora inferencial requiere necesariamente del desarrollo cognitivo, social y cultural, y que, al articularlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde el uso de los cómics costumbristas, puede permitir a los estudiantes interactuar de forma más práctica, amena y divertida. Este argumento sustenta la pertinencia de la presente investigación, ya que abre posibilidades desde una óptica semiótica para enfocar el estudio no solo hacia los fenómenos y prácticas lingüísticas, sino hacia sus procesos de representación y comunicación. Por lo anterior, se puede afirmar que fortalecer la comprensión lectora inferencial desde el uso del cómic costumbrista, como herramienta de apoyo, además de ser una experiencia de aprendizaje valiosa, es una forma de darle significado a las comprensiones ideológicas, culturales y sociales que los estudiantes hacen de su contexto, lo que demanda otras miradas, las cuales pueden ser representadas desde una perspectiva multimodal, donde la praxis pedagógica y didáctica permitirán una mejor comprensión de la realidad (Cassany, 2009).

Situaciones como las mencionadas en este apartado llevan a indagar y buscar respuestas a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista fortalece los procesos de comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel del Municipio del Cantón de San Pablo, en el departamento del Chocó?

Objetivos

2.1.1. Objetivo General:

Analizar, cómo una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista, fortalece los procesos de comprensión lectora inferencial en

estudiantes del grado sexto de la institución educativa Etno-Agropecuaria de Puerto Pervel del municipio del Cantón de San Pablo en el departamento del Chocó

2.1.2. Objetivos Específicos.

1. Diagnosticar desde la interpretación de un comic de *Mafalda* y la lectura del texto *Nuez de Oro*, los procesos de comprensión lectora inferencial.
2. Diseñar una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial.
3. Desarrollar diversas estrategias de intervención apoyadas en el uso de los cómic costumbristas para el mejoramiento de la comprensión lectora inferencial
4. Evaluar mediante la lectura del cuento *El oro encantado*, los procesos de comprensión lectora inferencial desde el uso de diversas preguntas de análisis.

3. MARCO TEÓRICO

Los legados culturales de una región, como San Pablo de Cantón en el departamento del Chocó, forman parte de las tradiciones y memorias que dejan rastro en el repertorio de los seres humanos. Poder descifrar estos rasgos a través del uso de los cómics costumbristas constituye un interés pedagógico por retornar a las percepciones y significados que hacen agradable y elocuente el encuentro con la cultura. Por ello, a través del uso de este tipo de narrativas gráficas, en las que se pueden integrar elementos escritos, es posible reconstruir las costumbres, tradiciones y formas de vida que se alojan dentro de esas realidades propias, y que permiten reconocer las prácticas que hacen parte de un contexto cultural y social. De esta manera, las herencias históricas construidas en las formas de vida marcan las huellas de la particularidad de esta región.

Desde esta perspectiva, la lectura inferencial se convierte en una habilidad principal para comprender esos significados ocultos que se entretajan en la comprensión de las prácticas de esta región chocona, logrando así acercarse a significados situados. Pues estas formas particulares de vida forman parte de las vivencias de una identidad oprimida y castigada. Los cantos, bailes, ritos, gastronomía, expresiones artísticas y religiosas, entre otras prácticas, dibujan el existir y el sobrevenir de estas poblaciones afrodescendientes, como una manifestación del proceso que recorre el periodo de la opresión hacia la libertad.

Es por eso que el cómic costumbrista se establece como una estrategia didáctica novedosa y amena que apoya los procesos de comprensión lectora inferencial. Parte de la idea de que la enseñanza debe explorar otras metodologías que despierten el encanto no solo por la lectura, sino por los otros procesos que ella conlleva. Al respecto, los estudiantes de hoy consideran que ciertas estrategias de enseñanza se han vuelto acciones repetitivas y monótonas que no responden a sus demandas particulares. Desde esta mirada, la presente investigación cobra relevancia en el contexto académico y pedagógico, pues el cómic costumbrista, como recurso literario, es además una experiencia novedosa y atractiva para los

estudiantes. Permite contar historias a través de dibujos y textos escritos, aunque a veces puede aparecer sin texto, y proporciona versatilidad en las maneras de aprender y enseñar (Jiménez et al., 2020, p.2).

Además, esta herramienta permite la materialización de los legados de una tradición cultural que revela una identidad y reconstruye sus recuerdos en las prácticas míticas, religiosas, gastronómicas y sociales propias de la idiosincrasia de esta región. Rescatar entonces, el legado cultural desde la materialización de sus historias por medio del uso del cómic costumbrista es permitir que los estudiantes lean y releen su contexto con una mirada crítica y propositiva, valorando lo propio como una experiencia no solo de formación académica, sino también artística y cultural.

Se espera que los hallazgos investigativos que surjan después de analizar las categorías descritas a continuación sean el resultado de la puesta en marcha de una estrategia pedagógica novedosa y práctica de aula que se vale del cómic costumbrista como herramienta de apoyo. Con lo anterior, se presentan algunos elementos conceptuales desde los cuales se desarrolla la propuesta pedagógica.

3.1. Aprendizaje de la lengua materna- comprensión de lectura

La lengua materna se adquiere de forma natural en el seno familiar y no requiere de intervenciones externas. Se inicia desde muy temprana edad y se prolonga a lo largo de la vida del ser humano, siendo un elemento primordial y fundamental para conocer los aspectos más importantes de una cultura en relación con sus formas de pensar, sentir y actuar. A través de ella, se ha podido develar cómo los estudiantes interpretan y construyen la lectura en los primeros grados escolares. Dada la estrecha conexión que existe entre la lengua y el contexto, Jean Piaget y Barbel Inhelder (1920) afirman que "las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, tanto desde el punto de vista orgánico como del mental" (p. 5). Consideran que los factores de maduración biológica tienen una estrecha relación con la experiencia que los estudiantes traen de su contexto materno, lo que les posibilita mejores habilidades y formas de comprender sus realidades inmediatas.

En este sentido, se debe destacar la importancia de la lengua materna en el proceso educativo de los estudiantes, ya que es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que se promueva su uso adecuado y se valore como parte fundamental de la cultura y la identidad de cada individuo.

En relación con las afirmaciones anteriores, Páez Urdaneta (1985) considera que los docentes "enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes y ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres" (p. 136). En otras palabras, empleamos la lengua materna para que los estudiantes comprendan su contexto y, a partir de él, adapten su información a las nuevas estructuras cognitivas del código lector, fortaleciéndolas gradualmente para luego aplicarlas a otro tipo de lecturas. Gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que se fomenta en el salón de clases se lleva a cabo utilizando la lengua materna.

Es claro que, desde las afirmaciones anteriores, cuando los estudiantes asisten a la escuela, llevan consigo un bagaje de conocimientos y los expresan a través del uso de la lengua materna. Según Vygotsky (1979), el uso del lenguaje en el proceso educativo permite, en gran medida, la internalización del conocimiento, pasando de un plano individual (intrapsicológico) al plano de lo que anteriormente pertenecía al ámbito de las interacciones con los demás (interpsicológico). En otras palabras, en el desarrollo cultural del estudiante, cada función aparece dos veces: primero, en el ámbito personal y, posteriormente, en el ámbito social.

Por consiguiente, se puede decir también que la lengua materna es un factor importante y decisivo en el proceso activo de adquisición de la lectura, ya que permite capturar la esencia de los saberes previos para llegar a comprensiones más amplias y reales. Según Solé (1992), afirma que "el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos" (p. 7). Por tal razón, lograr que los estudiantes aprendan a leer teniendo en cuenta esta perspectiva es asegurar en ellos las competencias y habilidades necesarias para su desempeño futuro en las sociedades letradas. Al respecto, Reyes (2005)

argumenta que la lectura "resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y garantiza el tránsito desde la literatura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido" (p. 10). Con todo lo anterior, es válido afirmar que la lectura es un medio eficaz para garantizar en los estudiantes su desempeño en los diversos contextos académicos.

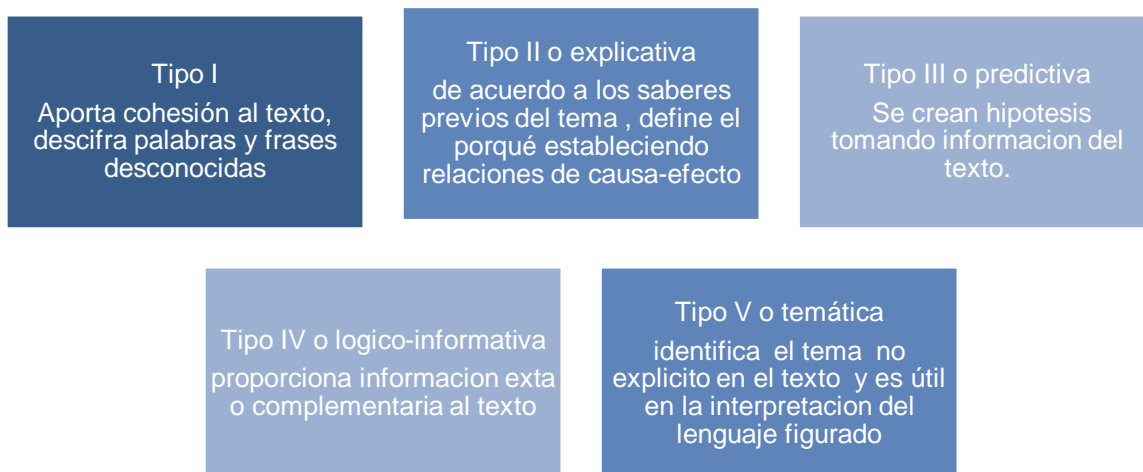
3.2. De la lectura a la lectura inferencial

La lectura es una competencia fundamental que requiere el desarrollo de destrezas cognitivas y es una necesidad primordial en el proceso educativo, ya que gran parte de las disciplinas y áreas dependen de su adquisición. Según Mendoza et al. (2003), "leer es básicamente saber comprender y, sobre todo, saber interpretar" (p. 228). Durante el proceso de lectura, intervienen otros factores como los saberes previos, los sentimientos, las experiencias y el contexto general que rodea y da significado al acto de leer.

Solé (1992) indica que "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura" (p. 17). El lector cumple un papel fundamental al procesar el texto guiado por sus intereses y los logros que busca alcanzar. Según Jurado, Bustamante y Pérez (1998), existen tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico o intertextual. El primer nivel hace referencia a la decodificación básica de la información, mientras que el segundo nivel exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos. Por último, el nivel crítico o intertextual requiere tomar una posición crítica y poner el texto en relación con otros textos o situaciones y contextos. En Colombia, estos niveles de lectura son usados en las pruebas SABER para medir el estado de la lectura y escritura de los estudiantes y diseñar acciones pedagógicas para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

En esta investigación, nos centraremos en el segundo nivel, el inferencial. Ripoll (2015) clasifica los diferentes tipos de inferencia en cinco categorías.

Figura 2. Tipos de lectura inferencial, según Ripoll (2015)



Fuente: Elaboración propia, Basado en Ripoll, 2015

Jouini (2005) expresa que "el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión" (p. 7). Esto se debe a que este tipo de lectura desentraña el texto para encontrar aquello que no está explícito en él. Para reafirmar la postura anterior, González (2006) demostró después de varios estudios a nivel internacional que, a partir de los tres años, los niños poseen capacidades para poder realizar inferencias desde la comprensión de textos, empleando tanto el contenido como sus conocimientos previos. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades aún requiere de estrategias y didácticas pertinentes que permitan a los estudiantes mejorar sus competencias a este nivel.

Saldaña (2008) no es ajeno a esta postura y plantea desde sus apreciaciones que las dificultades en la comprensión lectora podrían estar asociadas con una escasa capacidad por parte de los estudiantes para inferir adecuadamente la información no explícita en el texto. En este nivel de comprensión inferencial, el lector logra crear una comprensión global que le permite establecer relaciones de tiempo, espacio, causa-efecto y de sustitución, entre otras. En este proceso de inferir, también se cuenta con los conocimientos previos del lector, lo que le permite identificar el tipo de texto y el manejo lingüístico que ocurre en cada uno de ellos.

Mendoza et al. (2003) son claros al afirmar que "lo que nadie pone en duda es que la comprensión lectora está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento preexistente del lector" (p. 232). Desde esta mirada queda claro entonces que, sea cual sea el modelo o paradigma que se emplee para abordar la

comprensión lectora, todos reconocen la indudable relación que hay entre el texto y el lector, además de otros factores como son los conocimientos, sentimientos, experiencias y contexto general que rodean y llenan de significado el acto de leer. Esto coloca al estudiante como lector en un papel principal en este proceso, ya que es él quien construye y reconstruye los conocimientos estableciendo relaciones entre el texto, su contexto y sus experiencias.

3.3. La semiótica y la multimodalidad en proceso de comprensión lectora inferencial

En el ámbito educativo, la semiótica social y la multimodalidad han ido adquiriendo una posición relevante como perspectivas interesantes para la lectura. La primera analiza, desde una mirada general, los procesos de comunicación y representación que se dan en las prácticas sociales a través de las interacciones comunicativas internas en los grupos culturales, reconociendo el origen y los modelos sociales que cargan de significación sus prácticas cotidianas. Kress (2010) plantea que "Lo social se convierte en la fuente, el origen y el generativo del significado (...) de los procesos y formas semióticas. Por esta razón, esta es una teoría del significado semiótica-social" (p. 54). Respecto a la segunda, se emplea a través de múltiples modos semióticos, por lo que es necesario que el lector pueda detenerse en los significantes, las formas, los procedimientos y condiciones que se emplean para unificar y comunicar las señales y signos que se dan en las prácticas sociales.

Al articular ambos conceptos en la comprensión de las prácticas sociales, se desliga la noción de texto como algo meramente discursivo (Kress, 2010). Desde esta mirada, un texto multimodal puede entenderse como una manifestación sociocultural, donde los significados que emergen de esta son el resultado de relacionar dos o más modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2001, p. 40).

Barthes, R. (1977) afirma que "Para que un texto multimodal sea coherente, el texto debe ayudarnos a entender la imagen y viceversa" (p. 40). Bajo esta temática encontramos a Van Dijk (2003) quien refiere:

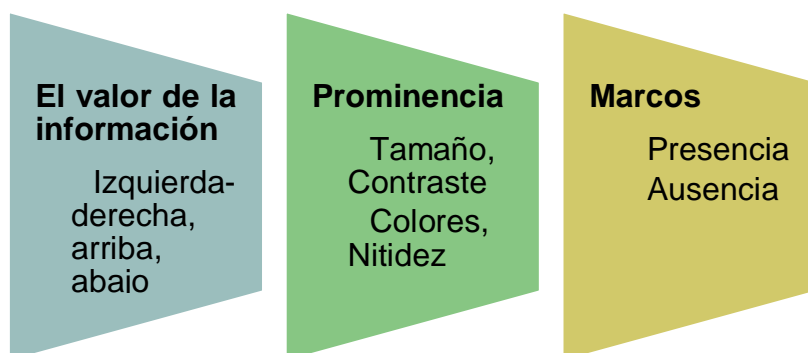
El aspecto visual del discurso a menudo fue omitido (y todavía lo es) en los estudios del discurso. Sin embargo, la disciplina hermana de la lingüística, la semiótica (estudio de los signos), hace

hincapié en que un análisis de las dimensiones visuales del discurso resulta indispensable, especialmente en estos tiempos de comunicación multimedial o multimodal (p. 28).

Estas nuevas exigencias que hacen parte de los textos multimodales requieren de docentes innovadores y dispuestos a colocar en las prácticas de aula todas sus acciones y estrategias para hacer de estos aprendizajes experiencias realmente significativas para los estudiantes, pues como lo afirma Martínez (2007), actualmente nos desenvolvemos en una sociedad en la que abundan los textos multimedia, “por lo que estos suelen estar compuestos de dos elementos (dos media o modos): el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas, etc.)” (p. 28).

Es desde esta mirada que la propuesta del uso del cómic costumbrista como apoyo en el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial cobra vida, pues el uso de este tipo de textos permite plasmar diversas formas de representación cuyo único propósito es atraer la atención de los lectores, pasando así de los textos discontinuos a los textos continuos. Kress y van Leeuwen (2006) presentan tres maneras fundamentales de composición de los textos multimodales: la composición simétrica, la composición asimétrica y la composición nuclear.

Figura 2. Composiciones de los textos multimodales.



Fuente: (Kress y Van Leeuwen, 2006, p.12)

Aquí se puede apreciar que la multimodalidad es un recurso relevante para esta investigación, ya que tiene el potencial de aportar información desde los diversos significados que los estudiantes construyen y reconstruyen de su idiosincrasia, facilitando la lectura de su realidad no solo a través del uso de los

cómics, sino también de otros modos de comunicación, como son el lenguaje, las costumbres, las tradiciones, entre otros aspectos que forman parte de su cultura.

Los textos multimodales, de acuerdo con Kress y van Leeuwen (1996), son el resultado de la combinación de dos tipos de lógicas diferentes: la escrita y la lógica del tiempo (linealidad), mientras que las fotografías siguen la lógica del espacio. Añaden los autores que las imágenes en esta clase de textos no siempre son "transparentes" y que, además, se tiende a pensar que estas son fáciles de descifrar y que su representación es elemental para el observador. Sin embargo, es importante considerar para el caso de este trabajo que las imágenes visuales construidas por los estudiantes desde la elaboración de los cómics costumbristas son el producto de las vivencias y formas de vida de su cultura Chocoana, por lo que resulta necesario e imprescindible aprender a leerlas (Kress & van Leeuwen, 1996). Pues son elaboraciones que responden a su idiosincrasia y a sus formas particulares de vida.

Al respecto, Van Dijk (2000) retoma la primera imagen de un periódico o de los libros escolares como ejemplos de textos multimodales y además refiere que anteriormente estos se caracterizaban por estar llenos de textos impresos y pocas imágenes. Hoy en día, en la primera página de estos textos encontramos más imágenes que textos escritos: "Una profusión de imágenes, colores y titulares llamativos caracterizan a los que antes eran periódicos en blanco y negro uniformemente cubiertos por caracteres impresos. Lo mismo cabe decir de los libros de texto de ciencia, de historia o de geografía." (Van Dijk, 2000, p. 388).

Hablar entonces, en esta investigación, de textos multimodales es reconocer una nueva forma de ver el mundo, pues en la época actual, son imprescindibles otras competencias que están relacionadas con la integración de la imagen con significado propio que complementa la lectura. Es por esto que tales tipos de textos van más allá de la simple descodificación de lo impreso o la comprensión del mismo (Williamson y Resnick, 2005).

Delgado y Menéndez (1993) complementan lo expuesto y expresan que la cultura visual se dio alrededor del año 15000 a. C., pero aún existen analfabetos de la imagen, puesto que son incapaces de captar el contenido semántico de las

realizaciones iconográficas. Los autores aseguran que las imágenes hay que hacerlas hablar, pues ellas por sí solas son incapaces de hacerlo.

Tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen. Pero no hablan por sí solas: hay que hacerlas hablar, porque un mensaje visual para ser correcta y completamente recibido supone un aprendizaje social que va más allá de las estrictas adquisiciones intelectuales.”

(Delgado y Menéndez, 1993, p.100)

Con lo anterior se sigue que, las imágenes elaboradas por los estudiantes, incluyendo las más simples, presentan connotaciones importantes y por lo tanto es necesario analizarlas en profundidad, buscando entender el valor pedagógico que tiene el comic en el fortalecimiento de la lectura de textos multimodales

3.4. Nuevas literacidades- lectura como práctica: elementos de la lectura

Los procesos de lectura y escritura en la época actual están enmarcados en un paradigma que, además de reconocer la perspectiva lingüística y psicolingüística, los concibe como prácticas sociales. Junto a ello, es posible reconocer la importancia de la multimodalidad y la criticidad en el desarrollo de las competencias comunicativas (Gamboa et al., 2016, p. 2). Anteriormente, la lectura se había relacionado solo con procesos de alfabetización y decodificación del texto escrito. Ferreiro (1997) afirma que para los romanos "leer era devolverle su voz al texto" (p. 278). Sin embargo, para Cassany (2006), estas nuevas literacidades hacen referencia a prácticas letradas que, desde la mirada sociocultural, incluyen el desarrollo de la competencia crítica. Dicha posición respecto a la lectura puede apoyarse en lo planteado por Freire (2011) cuando entiende "el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo" (p. 17). En consecuencia, estas nuevas formas de lectura no solo reconocen los gestos, sonidos, imágenes, señales, letras, palabras y lo cognitivo para comprender las acciones implícitas en el acto de leer, sino que ven la

práctica cultural como una posibilidad de materializar su historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas particulares de cada comunidad.

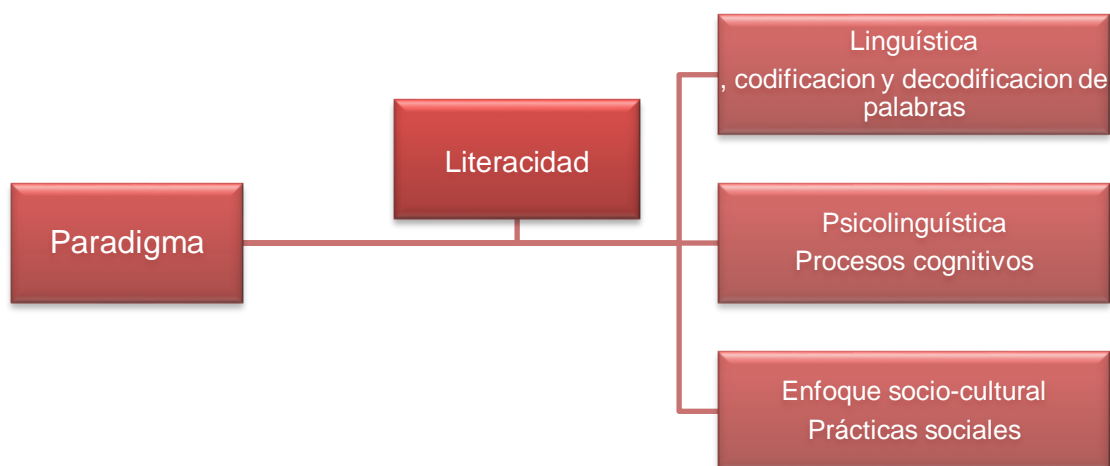
Cassany y Castellá al respecto afirman que:

El concepto literacidad incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.(Cassany y Castellá, 2010, p. 354).

Desde esta nueva mirada, la literacidad obliga a repensar cómo las dinámicas sociales en torno a la lectura y la escritura abren caminos para reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan en la escuela, haciendo énfasis en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura (Martos & Martos, 2012).

Desde el desarrollo de esta investigación, la concepción de lectura expuesta desde la comprensión de la literacidad cobra importancia, ya que las prácticas de lectura y escritura, siguiendo a Cassany (2009) hacen más libre y hábil al estudiante en el manejo de los textos, pues además de ser una estrategia novedosa para fomentar la adquisición de estas competencias, permite darle a los textos un propósito social. Es decir pensar la lectura y la escritura desde prácticas, sociales, reflexionando sobre lo que las personas hacen con los textos en contexto específicos.

Figura 4. Perspectivas de la literacidad, según Cassany.



Elaboración propia basado en Cassany (2006)

Los planteamientos anteriores permiten comprender que la literacidad se relaciona con todo lo que se hace con los escritos en una comunidad determinada, como el Cantón de San Pablo en el Chocó. Puntualmente, implica entender los discursos que se entretajan en su cultura y que se reflejan en sus valores, actitudes, costumbres, tradiciones, comidas, religión, entre otros aspectos de orden sociocultural, abriendo posibilidades para la multiliteracidad, entendida como la lectura de muchos textos en breves y variados espacios (Gamboa et al., 2016).

De acuerdo con esto, es pertinente comprender que los procesos de lectura y escritura en la época actual tienen como punto de partida la interpretación de los sujetos para la construcción que, desde una comunidad determinada, se hace de la cultura de lo escrito. Al respecto, Freire (citado por Cassany, 2006) plantea que "la literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de ciudadanía, sí, (...) es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro" (p. 65). Vista de esta forma, la literacidad reconoce el desarrollo de la competencia crítica como aspecto fundamental para el análisis de los discursos, buscando generar impacto tanto en el estudiante como en su contexto.

Como lo expone Freire (2011), "el acto de leer es un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo" (p. 17).

Por tanto, la literacidad se convierte en una herramienta poderosa para la reflexión, el análisis y la transformación social en el contexto de una comunidad determinada.

3.5. Historia del cómic y sus características

El uso del cómic a lo largo de la historia tuvo su origen en las primeras representaciones elaboradas por el ser humano para expresar sus necesidades, conocimientos y hazañas. Poco a poco, se fue dando una nueva forma artística de expresión que se extendió con el transcurso de los años. Rollán Méndez y Zarzuela Sastre (1986) afirman que "Algunos eruditos, aunque sus teorías muestren un escaso valor científico, gustan de relacionar los orígenes del cómic con las pinturas rupestres, los jeroglíficos egipcios, las cerámicas greco-romanas o los tapices de Bayeux del siglo XVIII" (p. 21). Lo anterior permite resaltar que esas formas de expresar fragmentos históricos y culturales posibilitaron el paso a la utilización de dibujos y, en ocasiones, de palabras para contar acontecimientos.

Con respecto a la historia del cómic, los autores Rollán Méndez y Zarzuela Sastre (1986) refieren que "...su auténtico nacimiento y su verdadera identidad surgen en la prensa neoyorquina a finales del siglo XIX" (p. 21). Sin embargo, es a Richard F. Outcault a quien se le ha atribuido el título de padre fundador de los cómics. En Estados Unidos, el cómic aparece como consecuencia de la caricatura política y del periodismo anglosajón de los siglos XVIII y XIX. Algunos autores como Villegas Robles (1996) relacionan el origen de este recurso "con las pinturas rupestres, los jeroglíficos egipcios, las cerámicas greco-romanas o los tapices de Bayeux del siglo XVIII" (p. 72).

Aunque su origen se remonta a partir del siglo XVIII y XIX, es a partir de la segunda mitad del siglo XIX donde el cómic se desarrolla en paralelo con la evolución de la prensa como primer medio de comunicación de masas y es en las décadas de los 40, 50 y comienzos del 60, donde este recurso, vive su edad de oro en países como Estados Unidos, Argentina, Francia, Bélgica e Italia (Rollán Méndez y Zarzuela Sastre, 1986).

Dentro de las principales características de los cómics, es necesario reconocer que gracias a los elementos que los componen, es más fácil analizar esta

clase de textos que combinan imágenes con texto. Rodríguez Diéguez (1988) afirma que "se trata de buscar las características que aparecen con mayor frecuencia en las definiciones transcritas, o bien aquellas que, sin aparecer con excesiva frecuencia, se consideran, pese a ello, de especial relieve" (p. 24). Según este autor, uno de los rasgos predominantes es el carácter narrativo del cómic. El cómic da por sentado un soporte temporal, que tiene que ver con un "antes" y un "después" de la viñeta que se lee, que por lo general se refiere a un presente. Es decir, se trata de un orden de acciones que tienen un inicio y un final y se dirige con un propósito particular.

El antes/después en la historieta se apoya fundamentalmente en la estructura de la viñeta y su secuencia. En el momento de leer una viñeta, la anterior se convierte en pasado y la posterior se intuye como futuro. La secuencia temporal es claramente dominante en el tebeo. La línea que marca la progresión temporal, la pauta de lectura, viene señalada por el seguimiento izquierda-derecha, coordinado con la lectura de arriba-abajo como complementaria (Rodríguez Diéguez, 1988, p. 24).

El esquema de lectura de los cómics permite a los estudiantes fijar un ritmo temporal, ya que la lectura de las viñetas se da de izquierda a derecha. Esto permite fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias, favoreciendo la imaginación y permitiendo la interpretación de historias para la futura escritura de forma fluida y coherente.

Otro aspecto a tener en cuenta es el que tiene que ver con los diferentes componentes que hacen parte de la interacción del lenguaje con la imagen, puesto que ambos son útiles a la hora de interpretar determinado texto, ya que, en el proceso lector, la imagen hace una predicción de lo que va a suceder. Al respecto Diéguez (1988) afirma que "La integración puramente externa se realiza bien en el cartucho, superficie acotada por ejemplo en un texto de relevo, o en el globo. En este último se presentan los textos de carácter dialogal, los que emiten los personajes del cómic" (p.24). En otras palabras, la conjugación de estos elementos y su adecuada utilización es lo que permite la construcción coherente del mensaje.

En esta línea, queda claro que el cómic es un recurso de apoyo que se respalda en el uso de algunos símbolos y unidades de significación para elaborar

mensajes y transmitir información. Se puede concluir entonces que el cómic es una herramienta que permite el aprendizaje, pues su adecuada utilización en el aula potencia la capacidad crítica, interpretativa y creativa de los estudiantes, a la vez que hace más motivadora la clase. A continuación, y de acuerdo con Rollán Méndez y Zarzuela Sastre (1986), el cómic cuenta con un conjunto de elementos peculiares que caracterizan a un cómic o un tebeo:

- La viñeta: considerada la unidad mínima de narración del cómic, la cual nos muestra toda la historia o parte de esta. Se agrupan formando lo que llamaremos secuencias
- El globo y sus elementos analíticos: son convenciones específicas destinadas a integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta
- Las indicaciones de movimiento: en los cómics no hay movimiento, pero existen graficas se esfuerzan por reflejar dinamismo real.
- La expresión gestual de los personajes: son los modos que usa el comic para poner en evidencia la situación anímica de los mismos: alegría, enfado, astucia entre otros. Cabe diferenciar igualmente en el tebeo una línea que iría desde el máximo realismo del personaje o personajes hasta la abstracción que supone la caricatura:

Figura 5. Elementos del cómic.



Fuente: (Rollán Méndez y Zarzuela Sastre, 1986, p.24)

3.6. Didáctica de la lectura desde el uso del cómic costumbrista

El siglo XXI de acuerdo con Correa (2010) es un periodo donde la imagen en los diversos textos escritos ha cobrado relevancia en el desarrollo de competencias

como son: la comprensión e interpretación textual, situación que ha llevado a las Instituciones Educativas y a los docentes a repensar sus didácticas y estrategias a la hora de diseñar contenidos que despierten en los estudiantes la motivación y el interés por leer esta clase de textos. El desarrollo de estas competencias lectoras o “nuevas lecturas” viene ocupando un papel primordial en las demandas y exigencias del contexto globalizado. Pues entre esas diversas imágenes encontramos las que se emplean en el uso de los cómics y al respecto Scott McCloud (1994) las considera como “un conjunto de “imágenes pictóricas y de otros tipos, yuxtapuestas en secuencia deliberada, cuyo fin es transmitir información o producir una respuesta estética en el espectador” (p. 9).

Eisner, (1998) considera el comic como un “arte secuencial” en el que la columna es “la imagen como comunicador” (p.15). Por su carácter dinámico, el cómic se convierte en un excelente recurso para dinamizar las prácticas de lectura y producir historias desde el empleo de esta, pues sus rasgos lingüísticos propios permiten una mezcla entre la imagen visual e icónica y el código escrito.

Ahora bien, entender el cómic, como un género artístico valioso desde el cual los estudiantes pueden pasar de un texto discontinuo a continuo es incitar paso a paso a promover en ellos la lectura de textos más complejos, con la posibilidad de hacer análisis más inferenciales, críticos y propositivos. Al respecto (Rollán Méndez y Zarzuela Sastre, 1986 p.3), Afirman que:

Dos tipos de lenguaje coinciden en los cómics; el lenguaje literario y el lenguaje icónico, en una dependencia estructural, aunque naturalmente diferenciados, para completar la obra de arte o el producto cultural que se nos ofrece, ya decantado y perfilado unitariamente. De aquí el valor enorme de los cómics, puesto que exigen del lector una mayor rigidez y profundidad en su entendimiento, que no es, como algunos pudieran pensar, ni superficial, ni fácil, ni convencional, ni inmotivado; sino que, al contrario, por esa unión dicha, demanda una atención especial, dejando abierta, al mismo tiempo, la puerta de la fantasía (p.3).

De lo anterior se puede deducir entonces que el cómic es un recurso valioso, que al ser implementado en el aula, facilita la comprensión de diferentes temas, como son la lectura inferencial. Rodríguez Diéguez y José Luis (1988) reafirman lo anterior y concluyen que el uso de esta estrategia en las didácticas de aula resulta fundamental para involucrar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, en

donde el uso de estas herramientas de apoyo, juegan un papel importante en las nuevas formas de aprender.

En los países Hispanoamericanos este recurso didáctico ha sido incluido en las reformas curriculares, debido al interés que ha tenido por ciertos teóricos como herramienta de estudio. En relación a esto Ortiz (2009) afirma que en España ha sido estudiado y apreciado con una mirada artística desde la década de los sesenta del siglo XX; luego, en los años ochenta, los incorporaron como historietas en los textos escolares y en los noventa se incursionó como recurso didáctico; además de ser galardonado como noveno arte y otorgarse el Premio Nacional del Cómic desde 2007. Colombia no ha sido ajena a estas iniciativas y es así como en el año 2017, desde el programa “A leer sin fronteras”, lo acoge como una estrategia de manifestación artística para promover la lectura en niños y jóvenes. (Jiménez Arriagada et al., 2020).

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), es otro referente de cómo el cómic ha sido incluido en los contextos escolares, desde la iniciativa “El cómic invitado a la biblioteca pública”. Dicha iniciativa tiene como propósito principal fomentar prácticas lectoras desde espacios especializados en las bibliotecas, buscando llamar la atención de los jóvenes lectores. “El cómic debe acceder a la escuela, a la biblioteca, a las librerías y a los hogares, de manera que personas de todas las edades puedan ejercer plenamente su derecho a la cultura” (CERLALC, 2010: XII).

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha elaborado desde un enfoque cualitativo con un diseño de análisis desde la investigación-acción cuyo propósito es resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 536). Creswell (2013b), citado por Sampieri (2014), resume dos diseños fundamentales de investigación-acción: la investigación-acción participación y la investigación-acción práctica. Para este trabajo se ha adoptado el último diseño, ya que el propósito principal es analizar cómo una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista. Este desciframiento de la cultura desde la elaboración de los comics y luego desde la decodificación e interpretación de estos es fundamental, especialmente en el desarrollo de la misma, ya que permite conocer de primera mano los avances de los estudiantes en relación al aprendizaje esperado desde el planteamiento del problema. Por todo lo anterior es válido aclarar que la participación activa de los estudiantes se da especialmente en la etapa de ejecución y evaluación de la propuesta pedagógica.

Es por lo anterior, que en este trabajo investigativo es primordial analizar el contexto natural que permea a los estudiantes, ya que permite comprender el complejo mundo de su experiencia vivida desde su perspectiva, según Taylor y Bogdan (1984). Esto implica un arraigo cultural que se manifiesta en las prácticas de aula y que antepone la mirada de los sujetos (enfoque cualitativo), haciéndolos partícipes de su propia transformación mediante la investigación acción participación (IAP). Por lo tanto, es importante fortalecer los procesos de comprensión lectora a

partir de la utilización del cómic costumbrista como herramienta para la lectura inferencial.

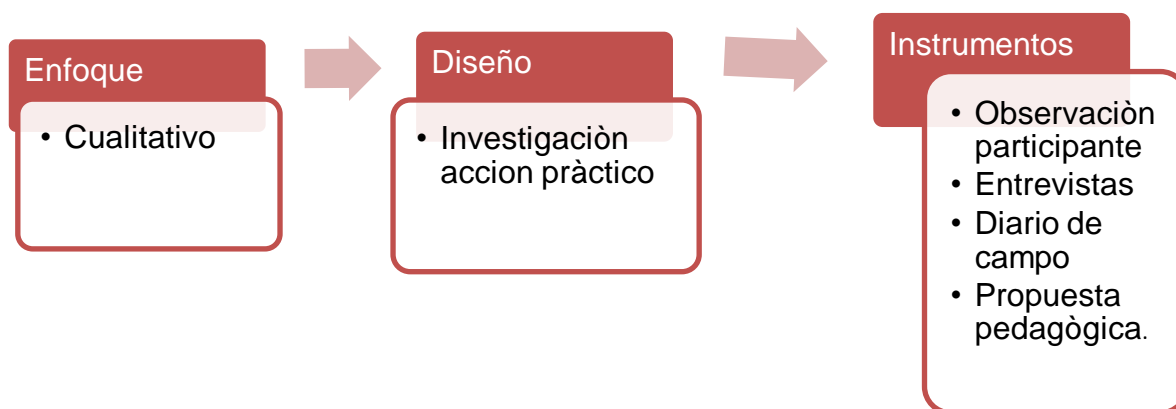
En el diseño elegido, la investigación acción participación en el aula se convierte en un elemento primordial, ya que permite conocer de primera mano las percepciones y praxis que los estudiantes tienen de su realidad, según Latorre (2003), quien la define como una sistematización práctica de la realidad con el propósito de fortalecer la didáctica educativa mediante una secuencia de acciones y reflexiones que emergen de la decodificación de su cultura. En esta dinámica, el docente como investigador práctico cumple funciones que le permiten resumir los puntos de vista, usar técnicas flexibles, construir notas y hacer descripciones extensas, fomentando la empatía con los participantes y examinando los puntos de vista explícitos e implícitos del grupo para aclarar dilemas éticos, confusiones o dudas, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes citan a Creswell y Neuman.

4.1. Diseño Metodológico

A partir de la pregunta problematizadora y los fines investigativos, se plantean una serie de actividades enmarcadas dentro de la propuesta pedagógica en un contexto situacional, donde las prácticas culturales y el discurso de los estudiantes, desde la construcción de sus cómics costumbristas y la expresión verbal y escrita, fundamentan la intervención. Esta realidad descrita, explicada e interpretada por los estudiantes, es la que lleva a elegir el enfoque cualitativo, el cual parte de lo subjetivo del investigador para hallar un significado fundamentado en la comunicación con los sujetos que estudia, convirtiendo a dicho observador en parte de la realidad investigada (Bautista, 2011). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque es un proceso inductivo en el que se llega a deducciones generales a partir de un problema específico, como lo es el de la comprensión lectora inferencial.

A partir de las descripciones anteriores, se eligen instrumentos de recolección de información tales como la entrevista diagnóstica y final, la observación participante, el diario de campo, las fotografías y el análisis gráfico de cada uno de los cómics elaborados en cada una de las etapas de aplicación de la propuesta pedagógica.

Figura 6. Estructura metodológica del diseño metodológico



Fuente: elaboración propia

4.2. Instrumentos de análisis de datos

La observación activa o participativa.

Este instrumento de análisis es propio de la técnica de investigación donde el docente, como investigador, es parte activa del proceso, pues va registrando paso a paso todas las experiencias de forma descriptiva y narrativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Por esta razón, para esta investigación se empleó el diario de campo como instrumento de escritura del docente investigador. Este se diligenció a manera de diario y allí se plasmaron todas las situaciones que se presentaron durante el proceso de intervención en un cuaderno destinado para ello.

Entrevistas semi- estructuradas

Las entrevistas semi-estructuradas se utilizaron tanto en la etapa inicial como final para conocer los procesos de lectura inferencial que tienen los estudiantes a través de la lectura de varios textos. El primero está basado en la interpretación de un cómic de *Mafalda* y el segundo en la comprensión de un texto denominado *Nuez de Oro*. Una vez aplicada la propuesta pedagógica, se realizó una entrevista final a partir de la lectura del cuento *El oro encantado*. Estas entrevistas, según Sampieri (2014), “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la

libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p.436).

Diario de Campo

El propósito del diario de campo es recopilar toda la información necesaria y fundamental durante el trabajo de campo, buscando validar y argumentar las categorías de análisis y todos los aspectos que emergen de la misma. Todos los sucesos plasmados en el diario de campo son el resultado de la aplicación de las sesiones intervenidas, como técnica investigativa propia de la investigación acción práctica (IAP) y del enfoque cualitativo. Esta plantea situaciones en las que los participantes de la investigación realizan acciones puntuales en relación con los temas que se están investigando (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En total se realizaron cuatro sesiones pedagógicas en torno al uso del cómic costumbrista como elemento dinamizador de sus historias, tradiciones, costumbres, mitos, entre otros. En todas las sesiones, los estudiantes realizaron procesos de inferencias, las cuales, según Ochoa Montaña et al. (2016), “requieren un alto grado de abstracción por parte del lector, se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto; implica describir las ideas del texto más allá de lo leído...” (p.8). Se presentan fotografías en la aplicación de cada una de las sesiones de la propuesta pedagógica.

Ante la pregunta problematizadora y los propósitos investigativos, se plantea una propuesta pedagógica apoyada en el uso de los cómics costumbristas que ponga en escena diversos instrumentos de recolección y permita, a su vez, validar la pertinencia de estos recursos como elementos dinamizadores en la adquisición de habilidades y competencias lectoras inferenciales.

Propuesta pedagógica:

A continuación, se presenta la propuesta pedagógica que se ejecutó con apoyo de los estudiantes, teniendo en cuenta el uso del cómic costumbrista como elemento dinamizador de cada una de las actividades planeadas, buscando lograr con estas acciones, mejores niveles de comprensión inferencial.

Tabla 1. Propuesta pedagógica

Propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista para fortalecer los procesos de comprensión lectora inferencial.

Justificación:

La propuesta pedagógica se relaciona con la acción de enseñar y se puede precisar como la conexión organizada y sucesiva de una serie actividades que tienen como propósito principal fortalecer los procesos de comprensión lectora inferencial a través de la lectura de textos icónicos, como son los cómic costumbristas, pues son elementos de apoyo que además de reconocer la perspectiva del enfoque sociocultural que rodea a los estudiantes, permite re significar las prácticas de enseñanza de modo que sean más atractiva para ellos. Dicha propuesta se centra en la concepción de literacidad que, desde las nuevas dinámicas sociales, obligan a repensar la lectura como una forma de reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan no solo en la escuela, sino en las interacciones de los estudiantes y su relación con la cultura (Martos & Martos, 2012).

Para su desarrollo se tuvo en cuenta unos momentos como son: la exploración, la estructuración, la evaluación o cierre y la transferencia. Cada momento tiene unas acciones o tareas específicas que cumplen una función importante en el proceso de decodificación e interpretación de los procesos de lectura por parte de los estudiantes.

El primer momento denominado de exploración, está vinculado con todos aquellos saberes previos que los estudiantes poseen, bien sea porque han sido construidos desde sus vivencias personales o porque el medio cultural y social se los ha proporcionado. El segundo momento, el de estructuración, tiene que ver con la articulación de esos saberes previos con los nuevos aprendizajes, donde el estudiante acomoda los conceptos que ya tiene en su bagaje y los acomoda con el nuevo aprendizaje que está adquiriendo. Aquí es donde los estudiantes ponen en práctica todo su accionar cognitivo y pedagógico para hacer que su aprendizaje sea realmente significativo; bien sea a nivel individual o desde el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares. Una vez estos aprendizajes se hayan acomodado a los nuevos esquemas; se pasa al tercer momento, el de la evaluación, donde se validan los aprendizajes para finamente transferirlos a otros escenarios, como es el último momento, el de transferencia.

Objetivos de la propuesta

General:

Afianzar mediante una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista, las habilidades y competencias lectoras inferenciales de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel del Municipio del Cantón de San Pablo, en el departamento del Chocó.

Específicos

Construir con los estudiantes del grado sexto, diversas actividades pedagógicas desde el uso del cómic costumbrista, que permita el fortalecimiento de habilidades y competencias lectoras inferenciales.

Desplegar con los estudiantes del grado sexto, una secuencia de actividades desde el uso del cómic costumbrista, que permita el fortalecimiento de habilidades y competencias lectoras inferenciales.

Validar con los estudiantes del grado sexto, la pertinencia de una secuencia de actividades pedagógicas desde el uso del cómic costumbrista como medio para el fortalecimiento de las competencias lectoras inferenciales

ÁREA: Humanidades	ASIGNATURA: Lengua castellana
Docentes	Aura Lara Luna
Componente Comprensión e interpretación textual	Estándares Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. <ul style="list-style-type: none"> • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA <ul style="list-style-type: none"> • Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se invita a los estudiantes a escribir o hablar sobre el posible contenido del

	<p>texto o los comentarios previos, de acuerdo a las imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otra actividad es la de leer los pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. • Preguntas tipo saber sobre la comprensión del texto • invitar a los estudiantes a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. • Después de la lectura se habilitara a los estudiantes para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. • La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto.
Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y apropiación de las técnicas de análisis de la lectura • Manejo de diversas estrategias desde el uso de los cómics • Solución de diversos ejercicios empleando el cómics costumbrista
Derechos básicos de aprendizaje D.B.A:	Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar. (tomado de derechos básicos de aprendizaje V.2, p.28-31)
Etapas diagnóstica	<p>Estándar y/o evidencias de aprendizaje:</p> <p>“Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual” (MEN, 2004, p.19)</p>
Objetivo:	Diagnosticar por medio del texto multimodal del comic <i>Mafalda</i> y el texto narrativo <i>Nuez de oro</i> , las habilidades y competencias lectoras de los estudiantes del grado sexto.
Estrategias de intervención. Entrevista diagnóstica	<p>Momento de exploración.</p> <p>Actividad 1. Desde la imagen del texto <i>Mafalda</i>, responde las verbalmente las siguiente preguntas y corrobora tus respuestas con las de tus compañeros</p>



1. De acuerdo con la primera imagen se puede concluir que el pequeño durante la noche

- a. Soñó.
- b. Huyó.
- c. Durmió.
- d. Se desveló.

2. De la imagen dos y tres se puede concluir que los dos niños

- a. Se divierten.
- b. Se asustan.
- c. Se odian.
- d. Se conoce

3. Del último cuadro se puede concluir que el niño siente _____ por lo que dice *Mafalda*

- a. Vergüenza.
- b. Rabia.
- c. Miedo.
- d. Molestia.

4. Los cómic también reciben el nombre de:

- e. Cuento.
- f. Leyenda.
- g. Historieta
- h. poema

5. El cómic es un texto:

- i. Literario.
- j. Poético.
- k. No literario
- l. narrativo

preguntas abiertas

1. ¿Consideras que el uso de los cómics en la lectura, hace que esta se vuelva más amena y divertida?

Texto 2.**Nuez de oro****Lee atentamente y responde las preguntas**

La linda María, hija del guardabosque, encontró un día una nuez de oro en medio del sendero.

-Veo que has encontrado mi nuez. Devuélvemela - dijo una voz a su espalda.

María se volvió en redondo y fue a encontrarse frente a un ser diminuto, flaco, vestido con jubón carmesí y un puntiagudo gorro. Podría haber sido un niño por el tamaño, pero por la astucia de su rostro comprendió la niña que se trataba de un duendecillo.

-Vamos, devuelve la nuez a su dueño, el Duende de la Floresta - insistió, inclinándose con burla.

-Te la devolveré si sabes cuántos pliegues tiene en la corteza. De lo contrario me la quedaré, la venderé y podré comprar ropas para los niños pobres, porque el invierno es muy crudo.

-Déjame pensar..., ¿tiene mil ciento y un pliegues!

María los contó. ¡El duendecillo no se había equivocado! Con lágrimas en los ojos, le alargó la nuez.

-Guárdala - le dijo entonces el duende-: tu generosidad me ha conmovido. Cuando necesites algo, pídeselo a la nuez de oro.

Sin más, el duendecillo desapareció.

Misteriosamente, la nuez de oro procuraba ropas y alimentos para todos los pobres de la comarca. Y como María nunca se separaba de ella, en adelante la llamaron con el encantador nombre de "Nuez de Oro".

Contesta las preguntas y justifica la elección de la respuesta.

1. María encuentra la nuez de oro en
 - a. El camino.
 - b. En medio del bosque.
 - c. En su comarca.
2. De la lectura del relato se concluye que María es
 - a. Honesta y generosa.
 - b. Triste y desconfiada.
 - c. Temerosa y amargada.

	<p>3. El duende entrega la nuez a María porque</p> <ol style="list-style-type: none"> Ella lo ha vencido en una prueba. Comprobó que la niña cumpliría su promesa. Tenía muchas y no esa ya no le interesaba. <p>4. Los duendes pueden reconocerse gracias a</p> <ol style="list-style-type: none"> Su tamaño. Rasgos de su rostro. Su vestimenta. <p>5. Se concluye que la nuez de oro, para el pueblo significó</p> <ol style="list-style-type: none"> Grandes aventuras. Muchos beneficios. Cumplir todos los caprichos. <p>Preguntas de elaboración de hipótesis simples</p> <p>6. ¿Qué problema presentaban los habitantes del pueblo? _____ _____</p> <p>7. ¿Cuáles son los beneficios que logran las personas desinteresadas como María</p>
<p>Sesión 1</p> <p>Tema:</p> <p>Los símbolos patrios de mi región</p>	<p>Derecho básico de aprendizaje:</p> <p>“Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos”. (MEN, 2004, p.19)</p> <p>Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias. (tomado de derechos básicos de aprendizaje V.2, p.28-31)</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Conocer desde la interpretación de los símbolos patrios de mi región sus costumbres, riquezas, sitios y tradiciones culturales</p> <p>construyo historias desde los cómics</p>
<p>Momento de exploración.</p> <p>Actividad 1. Los estudiantes observan las imágenes de los símbolos patrios y discuten entre ellos ¿por qué los símbolos patrios de su municipio se diferencian de los demás municipios del chocó? ¿Que tienen de especial nuestros símbolos? ¿Qué otros elementos además de estos, reconocen como propios de su identidad.</p>	



Momento de estructuración

Actividad 2. Interpreta las letras del himno de tu municipio, y junto a los símbolos de la bandera y el escudo, construye un cómic donde representes el significado de estos.

¿Qué elementos hacen parte de los símbolos y que representan? ¿Qué otras riquezas naturales además de las que se mencionan en el himno hay en su región?

Actividad 3. De acuerdo al escudo y la bandera responde

¿Qué significan cada una de las imágenes que componen el escudo?
¿Qué relación tiene la bandera con el escudo?

Actividad 4. Observa detenidamente los siguientes videos

-Una vez discutido y analizado todos los símbolos patrios, los estudiantes observarán los siguientes videos.

<https://www.youtube.com/watch?v=kYRnyfFzgEg> ¿Qué es el cómic?
<https://www.youtube.com/watch?v=Jdv6DgUDEBY>

El Cómic - Concepto y Origen

<https://www.youtube.com/watch?v=pKyzW50qFnE>

Como hacer una Historieta / Aprendo en Casa.

Momento de evaluación

Actividad 5. Construye un cómic con las respuestas que construiste de los símbolos patrios.

Momento de transferencia

Actividad 6. Socializa los cómics elaborados.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

1. Participación activa en las actividades propuestas.
2. Interpretación y redacción de las construcciones realizadas
3. Comprensión y uso del cómic.
4. Trabajo colaborativo y cooperativo.

SESION 2

Derecho básico de aprendizaje:

Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno.

Tema: Construyo historias desde las costumbres y tradiciones de mi Municipio.	Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales. (tomado de derechos básicos de aprendizaje V.2, p.28-31)
Objetivo	Fortalecer los procesos de comprensión lectora desde las tradiciones y cultura de mi región.

Descripción de actividades

Momento de exploración:

Actividad 1. A partir del del video *Paraísos Colombianos* de Juana Estrada que encontraras el en siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=a0t-02SrFag>

Responde antes de ver el video ¿Qué te dice la imagen?.



¿Qué te dice la imagen del video? ¿Crees que el Choco, concretamente Cantón de San Pablo es un paraíso Colombiano? Justifica tus respuestas.

Actividad 2. observa el video y responde

¿Estás de acuerdo con lo proyectado en el video?, ¿Qué otros aspectos que no se mencionaron en el video, consideras es importante resaltar ¿Cuál es el canto fúnebre de tu región?

Momento de estructuración.

Actividad 3.

Lee el siguiente texto detenidamente. Tomado de <http://www.golfodetribuga.com/comunidad-indigena-colombiana/amigos/tradiciones-de-chocó>. Ver anexo C.

Lectura “tradiciones del chocó ”

Momento de evaluación

Actividad 3. Responde las preguntas

¿Explica que significa para ti, las palabras en negrilla y subrayadas? **Pluricultural**, **ancestrales** ,**cálida** y **efervescentes**

Momento de transferencia

Actividad 4. Construye un cómic donde relaciones los aspectos esenciales encontrados

en el texto y relaciónalos con los del video.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

1. Participación activa en las actividades propuestas.
2. Interpretación y redacción de las construcciones realizadas
3. Comprensión y uso de los cómics.
4. Trabajo colaborativo y cooperativo.

Sesión 3	Derecho básico de aprendizaje:
Tema: El ágape gastronómico de mi región	Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual. (tomado de derechos básicos de aprendizaje V.2, p.28-31)
Objetivo:	Construir textos multimodales, teniendo como referente las comidas y platos típicos de la región

Momento de exploración:

Actividad 1. Desde las muestras de alimentos que los estudiantes llevaran al ágape gastronómico. Deberán responder las preguntas

¿Cuáles creen son los ingredientes de estas comidas?

¿Cuál es el ingrediente que más se repite?

¿Cuáles son las comidas autóctonas de la región?

¿Cuáles son los alimentos con los cuales se distingue la gastronomía de la región?

Momento de estructuración

Actividad 2. Por subgrupos expondrán los ingredientes que hacen parte de los productos elaborados y resalten los las semejanzas y diferencias

Momento de evaluación

Actividad 3. Por subgrupos discutan sus respuestas y elaboren un cómic en equipo donde resalten lo más importante de la gastronomía de tu región.

Momento de transferencia

Actividad 4. Exponer comics a los compañeros y discutir sobre las características de los productos empleados en la elaboración de estos.

Estrategias evaluativas

1. Participación activa en las actividades propuestas.
2. Interpretación y redacción de las construcciones realizadas
3. Comprensión y uso de los cómics.
4. Trabajo colaborativo y cooperativo.

<p>Sesión 4.</p> <p>Prueba final</p> <p>Leo e interpreto comprensivamente</p> <p>Cuentos de mi región</p>	<p>Derecho básico de aprendizaje:</p> <p>Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.(tomado de derechos básicos de aprendizaje V.2, p.28-31)</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Inferir desde la lectura del cuento El oro encantado de Geovanny E. Palacios Pérez, aspectos esenciales de la comprensión inferencial</p>

Momento de exploración:

Actividad 1. Observa la imagen y partir de ella responde las preguntas



- ¿Qué te dice esa imagen?
- ¿Qué te dice el título?
- ¿A qué gente crees que se refiere?
- ¿Has escuchado hablar del autor de ese libro?

Momento de estructuración

Actividad 2. Lee detenidamente el cuento *el oro encantado* de Geovanny E. Palacios Pérez y responde las preguntas de acuerdo a lo narrado en el texto y su relación con las costumbres y tradiciones de tu región (ver anexo)

Momento de evaluación

- ¿Qué relación tiene el título con los hechos narrados en el cuento?
- ¿Qué significa la palabra encantado?
- ¿Qué crees de acuerdo a la cultura de tu región, le pudo haber pasado a Anacleto, los diez años que se perdió en el río Atrato?
- ¿Por qué crees que la esposa de Anacleto, no lo espero en esos diez años que se perdió en el río Atrato?

Momento de transferencia

Realiza un cómic costumbrista donde plasmes lo más importante que se resaltó en el cuento *oro encantado* y luego exponer al grupo tus conclusiones.

Estrategias evaluativas

1. Participación activa en las actividades propuestas.
2. Interpretación y redacción de las construcciones realizadas
3. Comprensión y uso de los cómics.
4. Trabajo colaborativo y cooperativo.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación, se presentan los resultados del proceso de implementación de la investigación para dar cumplimiento a los objetivos planteados. En correspondencia se hace el análisis de las diversas actividades llevadas a cabo con la implementación de la propuesta pedagógica en el registro de los instrumentos.

Niveles de comprensión lectora inicial y final de la aplicación de la propuesta pedagógica.

La sección de análisis de resultados comenzó con la evaluación diagnóstica realizada a 15 estudiantes de sexto grado, utilizando la lectura de dos textos. El primer texto fue un cómic de *Mafalda*, seleccionado por los estudiantes por ser de su preferencia y, aunque no estaba relacionado directamente con el tema a abordar, se utilizó para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes al utilizar un cómic en la etapa diagnóstica. El segundo texto fue *Nuez de oro*, una historia narrativa que detalla los sucesos de la historia. Ambos textos contenían preguntas de selección múltiple que requerían que los estudiantes eligieran la respuesta correcta y justificaran su elección. Además, en el primer texto, había una pregunta abierta que indagaba sobre la importancia del uso de los cómics en los procesos de comprensión lectora. También había dos preguntas adicionales relacionadas con la construcción de hipótesis: "¿Cuál era el problema que presentaban los habitantes del pueblo?" y "¿Cuáles son los beneficios que logran las personas desinteresadas como María?"

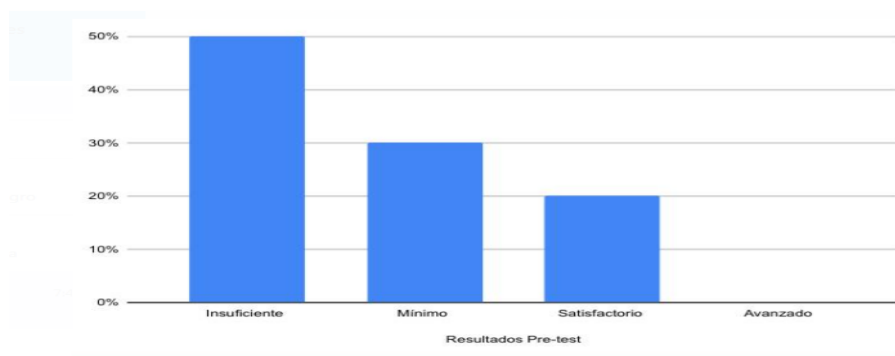
Figura 7: Criterios de evaluación Inicial y Final **se agregó de la tabla de anexoss**

Criterios de evaluación	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Relaciono lo que leo con mis saberes previos				
Explico los textos que leo de forma amplia agregando información no explícita en el texto				
Extraigo ideas principales de los textos que leo, aunque no están explícitas en el texto				
Deduzco detalles en los textos que leo.				
Deduzco posibles secuencias de acciones que hubieran podido ocurrir si el texto hubiera terminado de otra manera				
Deduzco relaciones de causa –efecto				
Realizo predicciones de lo que puede pasar en los textos que leo				
Predice acontecimientos desde un texto inconcluso				

Fuente: elaboración propia

Los resultados, obtenidos del análisis de las respuestas de los estudiantes, fue el insumo para valorar los niveles de comprensión lectora inferencial que manejaban antes de aplicarse la propuesta pedagógica y serían estos resultados el punto de partida para evaluar los avances y resultados de las actividades planeadas.

Figura 8. Resultado evaluación inicial o diagnóstica



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados encontrados en la prueba inicial validan lo demostrado en los resultados del cuatrienio (2014-2017), donde se comprueba que el 86% de los estudiantes que estaban pasando del grado quinto al grado sexto en el año 2017, se encontraban en un nivel de desempeño que oscilaba entre el insuficiente, con un 19%, y el mínimo, con un 67% en las competencias lectoras de dicho grado.

En la figura se evidencia que antes de realizar el proceso de intervención desde la propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic, el 50% de los estudiantes estaban ubicados en un nivel de desempeño insuficiente, seguido de un 30% en el nivel mínimo y un 20% en el nivel satisfactorio. Estos resultados demostraron claramente las dificultades que presentaban los estudiantes para realizar procesos lectores adecuados al grado escolar. Al corroborar estos resultados con los de los dos textos de la prueba diagnóstica o inicial, se encontró que los estudiantes, al elegir las respuestas correctas en las preguntas de selección múltiple, no las analizaron adecuadamente, ya que al pedirles que justificaran las razones de dichas elecciones, no pudieron hacerlo. Los pocos que lo superaron, no estaban convencidos de sus aciertos. A esto se suma que eran incapaces de formular hipótesis en relación con los textos trabajados. Estos resultados validan lo demostrado en los resultados del cuatrienio (2014-2017).

Para ampliar esta información frente a los niveles de desempeño de los estudiantes en las competencias de lectura inferencial, es necesario conocer que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) maneja estos cuatro niveles de desempeño y los ha catalogado de la siguiente manera:

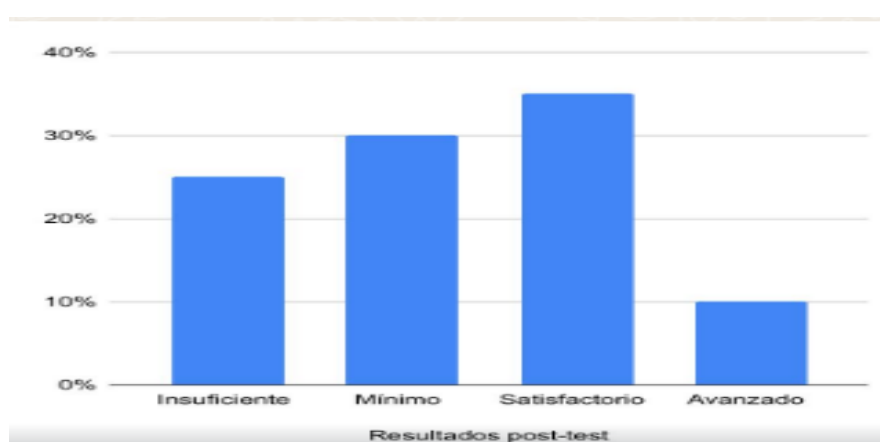
Figura 9. Descripción de niveles de desempeño, prueba nacional el ICFES



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación, 2018.

Al comparar estos resultados arrojados por los estudiantes, luego de aplicada la propuesta pedagógica apoyada en el uso del comic costumbrista y una vez realizada la prueba final desde el cuento “El oro encantado” se encontró los siguientes resultados que se detallan a continuación en la siguiente figura y análisis.

Figura 10. Resultado evaluación final



Fuente: Autoría propia

Se observa en la figura una variación en relación con la prueba diagnóstica, pues es claro que los estudiantes pasaron de un 0% a un 10% en el nivel avanzado,

además aumentaron un 15% en el nivel satisfactorio, quedando en un 35%. El nivel mínimo se mantuvo en el mismo porcentaje de un 30% y el nivel insuficiente bajó de un 50% a un 25%. Estos resultados, si bien evidencian una leve mejoría, indican que es necesario continuar innovando estrategias didácticas novedosas y creativas que incentiven a los estudiantes a leer más por deseo que por imposición. La lectura es un proceso en permanente construcción que depende no solo de los intereses y demandas particulares, sino también de los cambios emergentes que responden a las necesidades y tendencias del mundo globalizado, que exige y reclama otras perspectivas.

Fotografía 1. Aplicación prueba inicial o diagnostica



Fuente: estudiantes Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel.

Análisis de las sesiones de intervención desde la aplicación de la propuesta pedagógica

Se realizaron análisis de las sesiones de trabajo de la propuesta pedagógica, tomando en cuenta aportes de investigadores y teóricos para sustentar los resultados con evidencias científicas. Como método de registro se empleó un cuaderno de notas, que según Sampieri et al. (2014), permitió "hacer anotaciones sobre cada una de las intervenciones relacionadas con el planteamiento del problema, las cuales fueron separadas por tema y ordenadas cronológicamente por fecha, para analizar sus significados y a los actores que las generan" (p. 403). A esto se suman los registros fotográficos y percepciones del docente investigador frente a los estados de motivación y participación de los estudiantes en las diversas actividades. Según Grinnell y Unrau (2007) citados por Sampieri (2014), esto le permitió al docente tomar "una postura reflexiva y [...] minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o

experiencias de vida asociadas con el problema de estudio" (p. 431). Este instrumento de registro y análisis fue crucial, ya que se llevó a cabo en los ambientes naturales y cotidianos de los estudiantes, tanto en el aula como en su contexto social y cultural.

Como unidades de análisis, según Lofland et al. (2005), citado por Sampieri (2014), se tuvieron en cuenta los significados que los estudiantes le daban a sus costumbres, símbolos, comidas, jerga, sitios turísticos, entre otros. Estos son considerados "referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen e interpretan" (p. 430) y se utilizaron como insumo para la construcción de sus cómics costumbristas y para el análisis de los diversos textos literarios planteados en la propuesta.

Otro aspecto fundamental fue la función que asumió el docente como investigador en cada una de las sesiones, enfocado en orientar y aclarar las inquietudes de los estudiantes en relación con las diversas temáticas, buscando que los estudiantes tuvieran plena claridad frente a las actividades propuestas. De acuerdo con las anotaciones registradas en el diario de campo, el docente durante las sesiones se mostró como un sujeto auténtico, sensible y dispuesto; atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones, minimizando al máximo su influencia sobre los estudiantes y el ambiente (Grinnell y Unrau, parafraseado por Sampieri, 2014, p. 436). Lo anterior permitió aflorar con mayor claridad los significados que los estudiantes tenían en relación con sus costumbres, tradiciones, comidas, entre otros.

Los propósitos esenciales de la observación en las sesiones, además de medir las habilidades y competencias lectoras inferenciales adquiridas por los estudiantes durante la implementación de la propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista, son, de acuerdo con Sampieri et al. (2014), una forma de explorar y describir los aspectos inmersos de la cultura en relación con la vida social, analizando sus significados desde esta herramienta de apoyo.

Análisis primera sesión

La primera sesión se inició con la presentación en imágenes de la bandera y el escudo de la región, las cuales estaban expuestas en el tablero para que los estudiantes las observaran, analizaran y respondieran preguntas tales como: "¿Qué conocen de estos símbolos?"; "¿Qué representan para ustedes los colores de la bandera y el escudo?"; "¿Qué hace que nuestros símbolos patrios se diferencien de otros símbolos?"; "¿Qué deducen de esas imágenes en el escudo?". Una vez discutidas y analizadas las respuestas de cada estudiante a nivel grupal, se les mostró el video del himno de su región con sus respectivas letras para que relacionaran con las imágenes proyectadas del video Cantón de San Pablo de la autora Juana Estrada (Ver enlace, sesión dos, propuesta pedagógica) y los dos símbolos trabajados anteriormente (bandera y escudo).

Al finalizar las dos actividades anteriores, los estudiantes hicieron inferencias donde se logró rescatar desde las interpretaciones y decodificaciones que su región es un lugar que encierra magia y tradición ancestral. Cuentan con una gran biodiversidad de plantas y animales de muchas especies, y sus inmensas selvas, ríos y mares no solo son el sustento de sus familias, sino que atraen numerosos visitantes y empresas multinacionales que los están expropiando de sus grandes riquezas. Expresan con orgullo que el color negro de su bandera visibiliza la raza negra de un pueblo que ha sufrido el desarraigo de una cultura maltratada y discriminada en muchas ocasiones, no solo por su color, sino también por sus rasgos físicos, entre otros aspectos. Sin embargo, también concluyen en sus comprensiones que en la región aún prevalece una hibridación de culturas como las españolas e indígenas, producto de los procesos de colonización que se vivieron en América y más específicamente en la región chocoana.

Se puede rescatar igualmente desde la información implícita extraída por los estudiantes de la interpretación de estos símbolos patrios que en sus concepciones de lectura cobra vida el concepto de literacidad, pues las actividades realizadas estuvieron más allá de emitir sonidos o hacer representaciones simbólicas de las letras. Estas inferencias variaron en relación con los pre-saberes que manejaban los estudiantes. Es decir, que sus comprensiones se ampliaron en relación con sus vivencias, tradiciones y costumbres. Por consiguiente, la información que ellos construyeron la infirieron de su bagaje cultural y la reacomodaron a sus nuevos esquemas, posibilitando otras formas de comprensión de su contexto.

Aprendizajes como los mencionados en la sesión uno, lograron ser los insumos para que los estudiantes lograran, desde la construcción de los cómics costumbristas, visibilizar unos símbolos que develan las riquezas, formas de subsistencia y condiciones sociales y culturales de un pueblo que reclama ser reconocido y valorado no solo a nivel nacional, sino mundial.

Figura11. Cómics, símbolos de mi región



Fuente: Estudiantes de grado sexto, Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel.

Entre los quince cómics elaborados por los estudiantes, se seleccionó uno que constaba de seis viñetas. En las dos primeras, se observa a un estudiante explicando detalladamente lo que representa para ellos el escudo y la bandera, resaltando en el primer símbolo su región como una zona ganadera con grandes paisajes, árboles y frutas variadas. En la segunda imagen, se observa al estudiante explicando los colores de la bandera. El verde representa la naturaleza, el amarillo el oro y el negro el orgullo de la raza. En las dos siguientes viñetas, aparece un diálogo entre dos estudiantes que reafirman las explicaciones dadas por sus compañeros sobre los significados de sus símbolos. En la última viñeta, la estudiante reafirma cómo las letras del himno se asemejan con los significados de la bandera y el escudo, reafirmando así su identidad e idiosincrasia.

Estas comprensiones inferenciales reafirman, además de lo descrito anteriormente, que la principal actividad económica del Chocó es la minería y, en segundo lugar, la agricultura y la ganadería, como se visualiza en la imagen

representativa de las vacas en el escudo. Sin embargo, concluyen con tristeza que estos recursos siguen siendo cada vez más escasos, pues su explotación está siendo cada vez mayor, no solo a nivel de la minería, sino también en grandes zonas de tierra donde actualmente se dedican a la ganadería, están destruyendo las zonas selváticas y sus hermosos bosques, sumado al cultivo de la palma africana, que está ocasionando la disminución en los cultivos principales como el plátano, el banano y el chontaduro.

Continuando con las inferencias extraídas por los estudiantes, se puede ver desde las interpretaciones que hacen del escudo que la batea es un recipiente bañado en oro y que contiene las principales frutas que produce la región, como son el borojó, el marañón, la piña, los ñames blancos y morados. Destacan dentro de este símbolo la grandeza del río San Pablo, ya que baña con sus aguas cristalinas a toda la región, además de ser fuente de economía y diversión para muchas familias y estudiantes, como se evidencia en las letras del himno y en la fotografía con una de las madres de la institución, extrayendo oro del río de una forma ancestral, a la mirada de varios estudiantes.

Fotografía 2. Madre extrayendo oro en el río san pablo



Fuente: Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel.

En relación con la estrofa dos del himno del municipio, compuesto por la Licenciada Leonor Díaz de Córdoba, que dice así:

El san pablo que te baña con sus aguas cristalinas lleva oro y platino que es la riqueza de la región.

Bas creciendo entre las selva con tierras fértiles y productivas.

Y te abren rutas de un progreso de esperanza y promisión.

(Alcaldía San Pablo de Cantón).

Los estudiantes continúan reafirmando que las aguas cristalinas del río San Pablo son un lugar de encuentro y dispersión. Allí, con sus botes y canoas, se desplazan libremente por diferentes lugares, se bañan y en las fiestas patronales llevan a su santo, el Sagrado Corazón de María, a dar un paseo en una balsa. Además, allí se realizan los paseos colegiales. Por tal razón, es un lugar sagrado y privilegiado para ellos.

Al conversar acerca de estos hallazgos sociales y culturales extraídos por los estudiantes con la interpretación y decodificación de sus símbolos patrios, se encontró que sobre estos símbolos se tejen historias, recuerdos, narraciones y representaciones de vida de una región que recrea sus prácticas como una manera de dinamizar y escenificar su identidad, propiciando experiencias que cobran sentido en la cotidianidad de sus vivencias. Desde esta perspectiva, resulta prudente afirmar que el uso de los cómics costumbristas en las prácticas pedagógicas de aula puede llegar a ser un recurso valioso para propiciar espacios donde se recreen y visibilicen nuestras creencias, emociones y sentimientos por nuestra región, valorando y cuidando lo propio desde la puesta en marcha de este tipo de actividades.

Fotografía 3. Primera sesión de trabajo



Fuente: Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel.

Análisis segunda sesión

“Construyo historias desde las costumbres y tradiciones de mi municipio”.

Figura12. Cómic, tradiciones de mi Chocó



Fuente: estudiantes de grado sexto, Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel.

En esta sesión, se desarrollaron preguntas inferenciales sobre la imagen del video "Paraísos Colombianos" de Juana Estrada. ¿Qué te dice la imagen del video? ¿Crees que Chocó, concretamente el Cantón de San Pablo, es un paraíso colombiano? Justifica tus respuestas. Ante estos interrogantes, los estudiantes destacaron su región como un verdadero paraíso, pues resaltan que allí se encuentran gran parte de las riquezas naturales de Colombia. Además, corroboran en sus apreciaciones que, por las características planas de su región, el Cantón de San Pablo es un lugar de gran atractivo para las actividades ecológicas y turísticas. Existen sitios importantes como Taridó, La Victoria, Chagarapá y Puerto Povel en la zona.

Los estudiantes recuerdan que en el pasado esta zona formaba parte del segundo municipio más grande del Chocó, Istmina, el cual se encuentra a una hora de su región. Afirman que en su territorio de cultura **pluricultural** han predominado las personas afro que traen en su bagaje parte de las tradiciones ancestrales africanas, como pasear a los santos, alejar las enfermedades con yerbas medicinales, cantar y enterrar a los muertos con cantos tristes, entre los que se destacan los alabaos. Según los estudiantes, estos cantos buscan acompañar el alma del difunto hacia la eternidad. Alrededor de este ritual, muchas personas se reúnen en torno al ser querido y, de acuerdo con la edad del muerto, son los versos que componen el canto. Si el muerto es de edad avanzada, los versos son

románticos, pero si el muerto es joven, se le cantan arrullos. En cambio, cuando los muertos son bebés, los velorios son distintos; se les hace una fiesta que ellos llaman "gualíes", ya que la tradición considera que cuando un niño muere, los ángeles lo reciben en el cielo. Por lo tanto, los cantos son alegres y están acompañados de bailes, arrullos, rondas y rimas para ayudarlo a despedirse de este mundo material.

En sus inferencias, también refieren que estos cantos se emplean en muchas ocasiones para recordar las historias de su región, la violencia que los ha permeado como consecuencia del conflicto armado y el perdón y la reconciliación. Destacan que, a pesar de sus condiciones de pobreza y situaciones de conflicto, ellos se sienten felices en su municipio (ver Anexo C).

En relación con sus creencias religiosas, en sus discursos, los estudiantes expresan que muchas de sus familias muestran una inmensa preocupación por cumplir sus obligaciones religiosas. Sin embargo, refieren que esta vocación ha declinado, ya que los jóvenes son cada vez menos creyentes que los adultos y las mujeres más consagradas que los hombres. Según ellos, el catolicismo es la religión que más profesan sus familias, a pesar de que el protestantismo se está extendiendo rápidamente. Dentro de esas creencias ancestrales, reconocen que cada pueblo del Chocó tiene su propio santo, lo que lleva a que las celebraciones sean distintas en cada uno de ellos. En Quibdó, por ejemplo, las creencias que más predominan son las franciscanas, y sus fiestas están dedicadas a su patrono en las fiestas de San Pacho en honor a San Francisco de Asís.

Con respecto al significado de la palabra pluricultural, los estudiantes expresan que, aunque en su región predomina la raza negra, los primeros pobladores de la región Pacífica fueron los indígenas, como los Embera, Waunanas, Katíos, Kunas y Calimas, sumados a los españoles que invadieron la región en la época de la colonización con la única intención de explotar sus riquezas.

Para explicar la palabra cálida, los estudiantes refieren que esta expresión se hace evidente en su contexto de forma constante. Cuando sus abuelos, tíos y amigos se reúnen en diversas festividades y eventos, festivales y carnavales, para narrar experiencias de vida que forman parte de su legado ancestral. Es desde estos encuentros donde la calidez de las personas y el lenguaje se convierten en el

mediador de esas experiencias que narran y permiten darles sentido a otras formas de aprendizaje desde la oralidad.

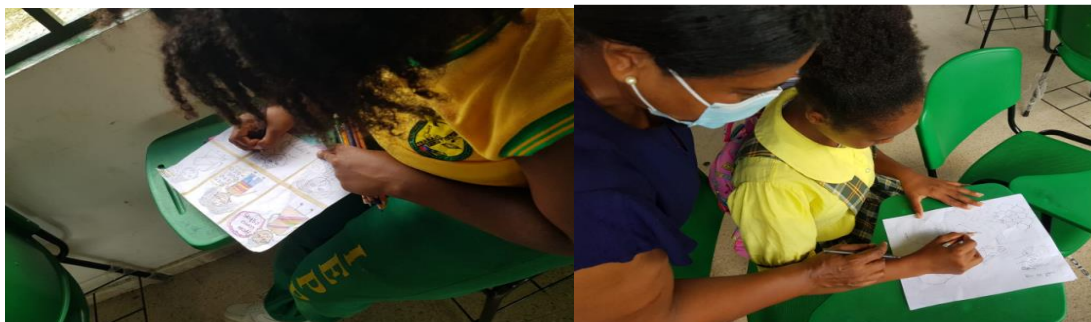
Por último, la palabra efervescente es empleada por los estudiantes para referirse a un hombre varonil y machista de la región que hace valer sus dotes sexuales de una forma agitada y apasionada como muestra de su poderío, encanto y dominación hacia las mujeres.

Al analizar el dialecto empleado por algunos habitantes de la región y que se visualiza en ciertas viñetas de los cómics elaborados por los estudiantes, se observa que omiten ciertas letras tanto en el lenguaje oral como escrito, como son la /s/ y la /r/. Esto da cuenta de que en la cultura chocoana y concretamente en el Cantón de San Pablo, aún prevalecen herencias y lenguajes de un territorio que fue producto de la invasión de la cultura española al territorio colombiano antes denominado Nueva Granada. Los españoles, acompañados de africanos esclavos, los mezclaron de tal forma que hablaban diferentes lenguas para evitar una rebelión (Mosquera, 2008). A lo anterior, se suma que en el dialecto hay una tendencia a la apertura vocálica, lo que afecta su debilidad en la expresión, pronunciación y pérdida de ciertas consonantes al momento de hablar y escribir, como es el caso de la /s/ y la /n/, entre otras. Este dialecto lo hacen visible los estudiantes en el cómic titulado "Tradiciones de mi Chocó", el cual está compuesto por cuatro viñetas. En las dos primeras, se visualiza una discusión entre dos personas por el ruido y escándalo que produce sus equipos de sonido como producto de las fiestas patronales que se celebran cada año y donde pasean a su santo en una barca por el río. En la tercera y cuarta viñeta, se observan los paisajes y riquezas naturales que hacen de su región una zona tranquila y rica, sumado a las costumbres ancestrales del baile en las dos viñetas anteriores.

Estas construcciones de significados en relación con sus tradiciones, riquezas naturales, cantos, danzas, mitos, comidas y creencias fueron un proceso de edificación en el que ellos necesitaron acudir a los pre-saberes que ya manejaban y a la nueva información que recopilaron de estas actividades. Esto les permitió depurar, seleccionar y contrastar la información tanto del texto como del video para organizarla y acomodarla no solo a sus estructuras mentales sino a los conocimientos generales de la región, facilitando así su registro en los cómics

elaborados. Pues el acto de leer, como acto, en palabras de Freire (2011), fue una experiencia que les permitió a los estudiantes tomar distancia de sus realidades para conocerlas críticamente, volviendo nuevamente a ellas para conocerlas y resignificarlas desde las diversas estrategias trabajadas.

Fotografía 4. Elaboración comics tradiciones de mi Chocó.



Fuente: Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel.

Análisis tercera sesión

“Comidas de mi región”

Figura13. Cómic, ágape gastronómico



Fuente: estudiantes de grado sexto, Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel.

En esta sesión, los estudiantes participaron en un ágape gastronómico en el que cada grupo tuvo la oportunidad de compartir y hablar de sus comidas autóctonas. La mayoría de estas fueron elaboradas por sus madres, quienes son consideradas las portadoras de la tradición gastronómica en la región. En este ágape, predominó el uso del plátano, la yuca, el pescado y el coco en diversas formas de presentación, acompañados del huevo, el queso y la carne de monte.

El cómic costumbrista elaborado por los estudiantes en esta sesión estuvo dividido en seis viñetas, que muestran una secuencia de acciones desde la planificación de las comidas que los estudiantes llevaron al ágape hasta la conclusión del evento. En las viñetas uno a tres, se observan los alimentos que las familias y estudiantes pensaban elaborar para el ágape. En la viñeta cuatro, se muestra el día del ágape, y en las dos últimas viñetas, se muestran las apreciaciones de los estudiantes al concluir dicha actividad.

Para los estudiantes, la gastronomía representa un sistema de creencias, saberes y tradiciones de los habitantes, además de ser considerada un símbolo de la diversidad cultural y del entorno que los rodea. La culinaria se estructura como una práctica cultural que les permite recordar el pasado para hacerlo visible en el presente, favoreciendo la memoria de los significados que le dan a esta tradición, que forma parte de su identidad cultural propia y autóctona. La red de significados en relación con su elaboración, rituales, religiosidad y emociones se aúnan con la memoria de un grupo social.

Esta actividad permitió a los estudiantes abordar los procesos de comprensión lectora inferencial, ya que tuvieron que analizar e interpretar las características de los alimentos elaborados con relación a varios factores, como sus ingredientes, textura, sabor, saludabilidad, autenticidad y ancestralidad, entre otros aspectos. Esto exigió niveles de abstracción en los estudiantes, quienes debieron calcular de forma mental la cantidad y medida de ingredientes necesarios para la fabricación de sus platos, de modo que todos sus compañeros tuvieran la oportunidad de deleitarlos en igual proporción.

En esta apreciación de sabores, olores y texturas característicos de cada producto, los estudiantes refirieron que estos alimentos están fuertemente ligados a la biodiversidad, a los eventos sociales, a las celebraciones religiosas, culturales y fúnebres. Esta tradición culinaria de los alimentos elaborados es rica en variedad, colorido, aromas y sabores por las tradiciones y el legado que dejaron sus ancestros y desde allí se recogen los componentes y aportes de muchas generaciones, destacando la herencia africana.

En cuanto a la mezcla de productos, se destacan algunos de origen asiático como el azúcar, plátanos, especias y algunas aves de corral, americanos como el chontaduro, lulo, borojó y piangua, y el africano como el ñame, fruta de pan y guineos, entre otros. A esto se suma que muchas de las especias o hierbas que se emplearon en la fabricación de sus alimentos fueron extraídas de sus huertos caseros, como el cilantro, la cebolla larga, la albahaca y el orégano. Los estudiantes mencionan que tienen estas huertas en sus hogares como una herencia de comunidades negras, que sus madres han construido estructuras de madera y algunas en canoas, pues muchas de estas especies de plantas están desapareciendo porque los animales se las comen o las inundaciones frecuentes en la región arrasan con ellas.

En relación con los productos principales empleados en los alimentos, se destaca el coco como uno de los ingredientes más importantes y significativos de la cocina chocoana. Según los estudiantes, su uso no solo se emplea para la culinaria, sino también para la cosmética, la artesanía, la medicina y su estopa como abono para algunas plantas. En cuanto al uso del plátano, señalan que este producto tiene un sabor diferente al de otras regiones, ya que su cultivo se da en territorios donde aún no hay presencia de químicos. Además, en su región lo preparan de diferentes formas, como cocido, asado en carbón, frito en patacón y/o tajadas. Cuando este tubérculo está maduro, resaltan que su sabor es dulce y suave, lo que les permite hacer otros alimentos como tortas y envueltos.

La yuca es otro de los alimentos de gran importancia. Con esta se pueden preparar el dulce de enyucado, el cual se hornea con coco, azúcar, queso y anís. También se prepara sancochos, cocida o frita, acompañada de queso. Una particularidad que destacan del uso de este producto en la región es que se puede

preparar jugo con leche, nuez moscada y azúcar. Por su parte, el pescado lo consideran como la proteína que más se consume en los hogares, debido a su facilidad para obtenerlo. Es un producto típico que se puede disfrutar en diferentes presentaciones, como asado, frito, ahumado y cocido.

Todas estas acciones de carácter cognitivo, afectivo y conductual que los estudiantes y sus familias hicieron antes, durante y después del ágape gastronómico contaban con propósitos definidos y claros, que permitían hacer de esta experiencia una forma de aprendizaje tanto de su contexto como de sus saberes previos. Concluyeron que fueron las cocineras negras las que permitieron el desarrollo de la cocina en su región, pues al ser esclavizadas en casas de personas adineradas no tenían otro papel más importante que desempeñarse en dichas labores relacionadas con la preparación y cocción de los alimentos. Por lo tanto, estas prácticas son el resultado de una mezcla de sabores, colores e ingredientes derivados no solo de las costumbres africanas, sino también de las indígenas y europeas. De esta manera, se revela una identidad que se reconstruye con la interpretación y decodificación de sus significados y recuerdos en las prácticas gastronómicas. Esto hace que los estudiantes adquieran otras formas de leer y releer su contexto de manera comprensiva, valorando lo propio como una experiencia de formación pedagógica, académica y social que afecta no solo sus formas de vida, sino también sus concepciones del aprendizaje.

Fotografía 5: ágape gastronómico



Fuente: Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel.

Análisis cuarta sesión

Cuentos de mi región *El oro encantado* de Geovanny E. Palacios Pérez.

Figura14. Cómics, cuento *El oro encantado*



Fuente: estudiantes de grado sexto, Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel.

En esta sesión se destaca el esfuerzo que hicieron los estudiantes para interpretar y organizar la información extraída de la lectura del cuento "El Oro Encantado" para luego plasmarla en sus cómics a través de imágenes y frases que representen la comprensión general que hicieron del cuento. En la primera y segunda viñeta, el estudiante ilustra a Anacleto sentado al lado del río Atrato. En la tercera viñeta se muestra la relación amorosa de Hermenegilda con su esposo Anacleto. En las dos siguientes viñetas se evidencia a Anacleto atravesando el río en busca del oro encantado y en la última viñeta se observa al personaje principal tirado en la playa después de 10 años de su desaparición en las profundidades del río Atrato.

Alrededor de las creencias y enigmas del oro en la región, se encontraron por parte de los estudiantes inferencias que relacionaban este mineral como un elemento vivo, con significados culturales y ancestrales relacionados con lo divino y lo diabólico. Al traerlo a la interpretación del cuento, hacían deducciones en relación al castigo que se le dio al personaje principal por abandonar a su esposa Hermenegilda e ir en busca de este mineral, que para ellos tiene sus misterios y enigmas. En las conclusiones del cuento hacen alusión a que el oro es un mineral sagrado, pues está manchado por los horrores del pasado cuando las personas

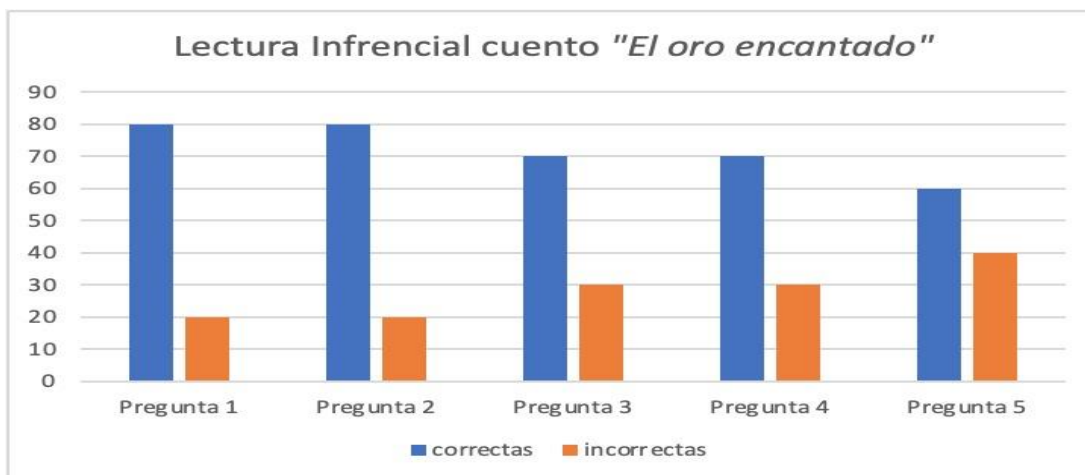
indígenas y negras fueron esclavizadas. A esto se suman los desastres ecológicos ocasionados por empresas dedicadas a la explotación de este recurso.

Otro argumento por parte de los estudiantes, desde el cual infieren las razones por las que a Anacleto le ocurrieron todas las tragedias narradas en el cuento, se debe a que él vio la señal del oro en época de Semana Santa, donde la población tiene mucho respeto a estas creencias y Anacleto no las respetó. Ellos también concluían que aún en la región existen indígenas enterrados en tumbas con oro y durante las noches de Semana Santa, sobre la tumba de ellos, aparece un resplandor de luz y esta fue la señal que vio Anacleto, por eso se fue detrás de ella, sin prever lo que le podía ocurrir.

Como se puede evidenciar en las conclusiones de los estudiantes acerca del cuento, lograron construir hipótesis y desentrañar inferencias que iban más allá de las narradas en el texto. Hicieron deducciones de varios elementos y personajes del contexto, la cultura y de los presaberes que ellos manejaban para asociarlos con la narrativa del cuento "El Oro Encantado". Desde esta sesión, la concepción de lectura desde el término "literacidad" cobra importancia, pues con la interpretación del cuento "El Oro Encantado", los estudiantes lograron relacionar sus discursos y prácticas chocoanas con lo narrado. Esto les permitió, además de construir juicios de manera crítica, reflexiva y autónoma, tener elementos suficientes y claros para relacionar su realidad con la descrita en el cuento.

Al análisis anterior se plantearon cinco preguntas de comprensión como se visualiza en la figura siguiente:

Figura15. Resultado de respuestas cuento *El Oro Encantado*



Fuente: autoría propia

1. ¿De qué trata principalmente el cuento?

A esta pregunta, el 80% de los estudiantes tuvieron plena claridad en su respuesta, relatando detalladamente los sucesos ocurridos a lo largo del cuento, tal como se visualiza en el cómic presentado. El 20% restante presentó respuestas poco claras y confusas.

Al manejar las inferencias en sus propias interpretaciones, los estudiantes concluyen que el personaje principal del cuento es un hombre ambicioso y machista que no se preocupó por su esposa, ya que sus deseos e intereses materiales y sexuales eran su prioridad. Además, agregan que muchos de los sucesos misteriosos que ocurren en la región tienen que ver con el oro, un mineral deseado no solo por los habitantes de su pueblo, sino también por personas de otros lugares del país y del exterior. Desde estas conclusiones extraídas por los estudiantes en la lectura de "El oro encantado", se reafirma lo planteado por Solé (1992) sobre la lectura, donde "el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos" (p. 7), como se evidenció en el análisis de esta primera pregunta de comprensión inferencial.

2. ¿Qué otro título le colocarías al cuento?

El 80% de los estudiantes acertó con títulos que correspondían con la trama del cuento, como "El río Atrato: misterios y secretos", y afirmaron que este título es muy apropiado ya que gran parte de la trama del cuento se desarrolló allí. Los estudiantes expresaron que el río Atrato es uno de los principales protagonistas de

las historias de dolor y sufrimiento que han vivido debido al conflicto armado que ha afectado a la región por muchos años. Además, el río Atrato es un lugar de fuerza, perseverancia y empuje, mitológico y sagrado, donde conviven diferentes etnias como los Embera, Dóbida, Embera-Katío, Embera-Chamí, Wounaan y Tule. Muchos de estos grupos poseían grandes riquezas que fueron enterradas para ser protegidas de los españoles durante la época de la colonización. Los estudiantes también mencionaron otro título posible: "La guaca del río Atrato", ya que han habido cuerpos de personas que han ido a dar allí, por parte de los grupos armados que se han conformado en los últimos años.

En resumen, los estudiantes lograron identificar aspectos importantes del cuento como la importancia del río Atrato y su relación con la región y las diferentes etnias que allí habitan. Asimismo, demostraron habilidades de inferencia y capacidad para relacionar la historia con su contexto.

3. ¿Qué consecuencias se desprenden para los dos personajes principales del cuento, después de la pérdida de Anacleto durante los 10 años?

El 70% de los estudiantes afirmaron que de acuerdo a la cultura de su región, esperaban que la esposa de Anacleto se fuera con otro hombre, pues eran 10 años de incertidumbre y no esperaban que él apareciera con vida, como ocurrió en el cuento. Expresan que Anacleto se merecía lo que le pasó por ambicioso pues allí en la región del choco se manejan muchas creencias y mitos en relación con el oro. El 30 % restante afirmaron no saber qué consecuencias podrían tener los dos personajes, pues fue poco lo que comprendieron del texto.

4. ¿Qué relación existe entre el cuento con las costumbres, cultura e idioma de tu región?

El 70% de los estudiantes afirmaron que todo lo que descrito en el cuento hace referencia a las costumbres y cultura de su región, como es atender el esposo, las mujeres son sumisas y obedientes a sus maridos, los hombres son machistas y por lo general tienen el mando del hogar, en cuanto al lenguaje, la jerga empleada en el relato de los personajes es real, pues así se habla en esta región. El 30 % restante no quisieron opinar pues, solo llegaron hasta la mitad del cuento.

El nivel inferencial que los estudiantes hicieron en esta pregunta es primordial dado que tuvieron que desentrañar el texto para poder dar cuenta de todas las diferencias y semejanzas de significados que ayudan al lector a encontrar relaciones que van más allá de lo leído, lo que les dio la posibilidad de explicar el texto más ampliamente en relación a su realidad, acomodando los conocimientos previos a nuevas experiencias de su contexto.

5. ¿Qué situaciones que tú conozcas, es posible relacionar con el cuento?

El 60% relacionaron las conductas de Anacleto y su esposa con las que se viven en sus casas, pues ven un padre autoritario y mandón y a una madre sumisas y obedientes para atender a sus esposos en todas sus necesidades y deseos, observan de igual forma prácticas relacionadas con la atención del hogar por parte de la madre y mitos en relación a ciertos productos y minerales, caso concreto el oro. El 40% restante tienen poca claridad para relacionar los sucesos narrados en el cuento con las situaciones que ocurren en la región, especialmente aquellos estudiantes que vienen de otra región.

Fotografía 6: aplicación de prueba comprensión del cuento *El oro encantado*



Fuente: Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Povel.

6. CONCLUSIONES

Una vez terminada la investigación y después de haberse ejecutado las estrategias que fueron planeadas y delimitadas en relación con la pregunta de investigación sobre cómo el uso del cómic costumbrista como recurso de apoyo para los procesos de comprensión lectora inferencial, se concluyó lo siguiente:

1. Que la labor pedagógica de los educadores es esencial para comprender mejor las diversas prácticas que se mueven en los contextos socioculturales de los estudiantes y sus familias. Ellos, por naturaleza, son seres sociales que traen de su contexto inmediato un bagaje que se pone en escena en el aula y que no puede seguir siendo ajeno al currículo escolar, pues los estudiantes como sujetos activos en este proceso son los pilares principales; el docente como mediador de estas prácticas es el que compone y recompone el tejido de la escuela, a la vez que interroga y busca otras formas de aprender a partir de las experiencias cercanas. Freire (1987) es un buen ejemplo de este tipo de educación y su pensamiento se da desde esta mirada. Así pues, realizar procesos de comprensión lectora inferencial desde la decodificación de las vivencias socioculturales es una oportunidad valiosa para potenciar este tipo de habilidades y competencias lectoras.

2. Que una propuesta pedagógica desde el uso del cómic costumbrista como apoyo a los procesos de comprensión lectora inferencial permitió descifrar una realidad que se hizo presente desde la construcción y deconstrucción de estos recursos multimodales, permitiendo un reencuentro con la cultura y una remembranza con el pasado. Desde esta perspectiva, las búsquedas pedagógicas que los estudiantes hicieron de su proceso de aprendizaje fueron una averiguación constante de su realidad, que además, de tener en cuenta lo ancestral y biológico de su cultura, reconoce, como lo afirma Vigotsky (1979, p. 12), a un ser humano que está íntimamente ligado a su contexto sociocultural e histórico y que, en medio de las interacciones que se dan en este, logra desarrollar sus potencialidades, las cuales son la base para su desarrollo como individuo y estudiante. Estos últimos aspectos fueron claros en las diversas actividades programadas en las sesiones de intervención, donde los estudiantes, además de aprender de su cultura, lograron

ahondar en sus raíces ancestrales. Desde esta mirada, las apuestas pedagógicas del docente actual deben ser la apuesta por un cambio donde se conjugue la realidad con la práctica y la teoría. Es decir, donde lo cultural y lo social marquen el camino hacia una nueva perspectiva educativa, se resignifiquen las didácticas actuales y se reconozca al estudiante como un sujeto activo que construye el conocimiento desde sus necesidades e intereses. Allí, el aprendizaje enriquece no solo a nivel individual, sino que beneficia a todos los actores involucrados.

4. Desde estas realidades contextuales analizadas, nos encontramos ante un espacio de nuevos actos narrativos, los cuales emergen de las vivencias sociales y culturales de los estudiantes. De ahí que los espacios de enseñanza también sean vivencias, en las cuales se marca el actuar de una nueva experiencia de aprendizaje desde la decodificación de textos multimodales, como los cómics costumbristas (Campillo, 2019). Este autor afirma que este tipo de lecturas, además de permitir explorar otras narrativas, posibilitan desentrañar emociones que propician el desarrollo de la creatividad y la motivación desde el accionar pedagógico. Con estas experiencias, se favorece en los estudiantes el interés por conocer no solo sus costumbres y tradiciones, sino también acercarse a la lectura de otro tipo de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, vol. 28, núm. 2, pp. 353-374. Recuperado

de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2010v28n2> p353

Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Editorial Norma.

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285.

Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editores Siglo XXI

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación aldadis.net*. <http://docplayer.es/20847385-Estrategias-inferenciales-en-la-comprension-lectora-khemais-jouini.html>

Jurado, v. F., Bustamante, z. G. Pérez, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes editores

Kress, Gunther & van Leeuwen Theo: (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*,

Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Routledge TAYLIR

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2a ed.). Routledge

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.

Lipski, J. (1998). *América negra. Panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas portuguesas y criollas*. Mathias Perl y Armin Schweg

Martos, N., & Martos, G. (2012). *De los espacios de lectura a los espacios letrados*. Editorial Pulso.

Mendoza, A. et al. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Prentice Hall.

MEN. (1998). *Estándares curriculares lengua castellana*. Editorial MEN.

McCloud, Scott (1994). *Understanding Comics: the Invisible Art*. New York, Harper Collins.

Ministerio de comercio, industria y turismo (s.f).
<https://cdn.colombia.com/docs/turismo/sitios-turisticos/pacifico/chocó .pdf>

Montes Giraldo, J (1985). "El habla del Chocó: notas breves". *Estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Págs. 96 – 115

Mosquera, S. (2008). *El mondongo: Etnoagropecuaria lingüística en la historia afrochocoana*. Editorial Arte Laser Ltda.

Mosquera, A. (1992), *Geografía e historia del Chocó, Chocó*. Promotora Editorial de Autores Chocoanos.

Mosquera, C. (2002), *Afrodescendientes en la Américas, trayectorias sociales e identitarias : 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Mosquera, S. (2000) *Visiones de la espiritualidad afrocolombiana, Chocó*.

Ochoa Montaña, J. Mesa Cárdenas, S. Pedraza Orduz, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Revista educación y ciencia*, Recuperado
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf

Piaget, J. Inhelder B. (1920). *Psicología del niño*. Decimocuarta edición. Ediciones Morata, S.

Plan de Desarrollo Municipal prosperidad pa' mi gente (2020 – 2023)

<http://www.elcantondesanpablo-choco.gov.co/planes/acuerdo-n0005-del-2020-plan-de-desarrollo-municipal>

Plan Nacional de Lectura y Escritura. Documentos de Lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Ministerio de Educación Nacional – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC. Convenio 686. Bogotá, D.C., marzo de 2014. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. CERLALC

Ripoll Salcedo, J. C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Revista Dialnet*

Plan Nacional de Lectura y Escritura.(2011). “*Leer es mi cuento*”. Ruta Maestra, no. 8. Bogotá http://santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf

Rodríguez Diéguez, J. (1988). *El Cómic y su Utilización Didáctica – Los Tebeos en la Enseñanza*. España. Editorial Gustavo Gili, S.A.

<file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-UnaClasificacionDeLasInferenciasPragmaticasOrienta-5155198.pdf>

Rollán Méndez, Mauro; Zarzuela Sastre, Eladio. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Editorial Gráficas Andrés Martín, S.A.

Sandín Esteban, M^a. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill.

Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona. P. 1-13
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona. P. 1-13
- Taylor, J. Robert, Bogdan (1984). *Curso "Metodologías y Técnicas de la Investigación: revisión y aplicación de diversos paradigmas"* Apunte N° 5 – Unidad N° 2
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: editorial Gedisa.
- Vigotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Editorial Crítica.
- Villegas Robles, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Editorial Magisterio

ANEXOS METODOLÓGICOS Y EVIDENCIAS

Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel del Municipio del Cantón de San Pablo, en el Departamento del Chocó

ANEXO A

Evaluación inicial o diagnóstica aplicado a estudiantes del grado 6º

Objetivo: Diagnosticar desde la aplicación de una entrevista pre-test, los niveles de comprensión lectora inferencial.

Día: 05. Mes: Mayo Año. 2021

Hora de inicio. 7:30 a.m. Hora de terminación: 9:30 a.m.

Lectura en voz alta. (Texto)

INDICACIONES.

Observa detenidamente las imágenes y luego marca con una X la respuesta que consideres la correcta. Justifica tu respuesta en cada una de las elecciones escogidas. Tomado de file:///C:/Users/PC/Documents/comprehension-11-inferencias-textos-largos.pdf



1. De acuerdo con la primera imagen se puede concluir que el pequeño durante la noche
 - a. Soñó.
 - b. Huyó.
 - c. Durmió.
 - d. Se desveló.

2. De la imagen dos y tres se puede concluir que los dos niños
 - e. Se divierten.
 - f. Se asustan.
 - g. Se odian.
 - h. Se conoce

3. Del último cuadro se puede concluir que el niño siente_____ por lo que dice

Mafalda

- e. Vergüenza.
- f. Rabia.
- g. Miedo.
- h. Molestia.

4. Los cómic también reciben el nombre de:

- a. Cuento.
- b. Leyenda.
- c. Historieta
- d. poema

5. El cómic es un texto:

- a. Literario.
- b. Poético.
- c. No literario
- d. narrativo

6. Responde: ¿consideras que el uso de los cómics en la lectura, hace que esta se vuelva más amena y divertida?

ANEXO B.

TEXTO NUEZ DE ORO

Lee atentamente y responde las preguntas

La linda María, hija del guardabosque, encontró un día una nuez de oro en medio del sendero.

-Veo que has encontrado mi nuez. Devuélvemela - dijo una voz a su espalda.

María se volvió en redondo y fue a encontrarse frente a un ser diminuto, flaco, vestido con jubón carmesí y un puntiagudo gorro. Podría haber sido un niño por el tamaño, pero por la astucia de su rostro comprendió la niña que se trataba de un duendecillo.

-Vamos, devuelve la nuez a su dueño, el Duende de la Floresta -insistió, inclinándose con burla.

-Te la devolveré si sabes cuántos pliegues tiene en la corteza. De lo contrario me la quedaré, la venderé y podré comprar ropas para los niños pobres, porque el invierno es muy crudo.

-Déjame pensar..., ¡tiene mil ciento y un pliegues!

María los contó. ¡El duendecillo no se había equivocado! Con lágrimas en los ojos, le alargó la nuez.

-Guárdala - le dijo entonces el duende-: tu generosidad me ha conmovido. Cuando necesites algo, pídeselo a la nuez de oro.

Sin más, el duendecillo desapareció.

Misteriosamente, la nuez de oro procuraba ropas y alimentos para todos los pobres de la comarca. Y como María nunca se separaba de ella, en adelante la llamaron con el encantador nombre de “Nuez de Oro”.

Contesta las preguntas y justifica la elección de la respuesta.

1. María encuentra la nuez de oro en
 - a. El camino.
 - b. En medio del bosque.
 - c. En su comarca.
2. De la lectura del relato se concluye que María es
 - a. Honesta y generosa.
 - b. Triste y desconfiada.
 - c. Temerosa y amargada.
3. El duende entrega la nuez a María porque
 - a. Ella lo ha vencido en una prueba.
 - b. Comprobó que la niña cumpliría su promesa.
 - c. Tenía muchas y no esa ya no le interesaba.
4. Los duendes pueden reconocerse gracias a
 - a. Su tamaño.
 - b. Rasgos de su rostro.
 - c. Su vestimenta.
5. Se concluye que la nuez de oro, para el pueblo significó
 - a. Grandes aventuras.
 - b. Muchos beneficios.
 - c. Cumplir todos los caprichos.

Preguntas de elaboración de hipótesis simples

6. ¿Qué problema presentaban los habitantes del pueblo? _____

7. ¿Cuáles son los beneficios que logran las personas desinteresadas como María _____

ANEXO C

Sesión 1.

Lectura de las letras del himno de cantón se san Pablo, Tomado de <http://www.elcantondesanpablo-chocó.gov.co/municipio/himno-al-canton-del-san-pablo>

HIMNO AL CANTON DEL SAN PABLO

Oh Cantón
 Oh Cantón
 Oh Cantón
 Te Cantamos este himno con amor (Bis)

I

Oh cantón siempre adelante que la lucha continua por la paz que aun gozamos por la gloria del honor.
 Hombres tienes con talento e ideales de progresos
 Compañeros para adelante siempre vamos a triunfar

CORO
 Oh Cantón
 Oh Cantón
 Oh Cantón
 Te Cantamos este himno con amor (Bis)

II

El San Pablo que te baña con sus aguas cristalina lleva oro y platino que es riqueza de la región.
 Bas creciendo entre las selvas con tierras fértiles y productivas
 Y te abren rutas de un progreso de esperanza y promisión

III

Oh Cantón
 Oh Cantón
 Oh Cantón
 Te Cantamos este himno con amor (Bis)
 Las riquezas de tus suelos exaltan tus valores quel Cantón será mañana el futuro del chocó

CORO

ANEXO D

Sesión 2

Texto Tradiciones del chocó . Tomado de <http://www.golfodetribuga.com/comunidad-indigena-colombiana/amigos/tradiciones-de-chocó>

Chocó es un territorio de cultura **pluricultural** en su mayoría predominado por personas afro que traen parte de sus tradiciones **ancestrales** de las regiones africanas de donde vienen sus antepasados entonces las tradiciones se ven reflejadas en costumbres culturales, la música que escuchan, la comida que preparan. Generalmente las personas chocoanas son **cálidas**, queridas y muy **efervescentes**

El chocoano es una persona feliz y llena de pasión en la sangre, por eso es apegado a su cultura y celebra sus fiestas con pasión y emoción cada año de las más importantes en el departamento están:

Las fiestas patronales de Quibdó, se celebran entre Septiembre y Octubre cada año. La festividad es organizada por barrios de la ciudad y se recorre bailando todos los demás barrios de la ciudad hasta llegar al barrio sede. Programas especiales y culturales son llevados a cabo en cada barrio, la intención del festival es unir a las comunidades.

Fiestas patronales en el Municipio de Tadó, se celebran cada año entre el 20 de agosto al 8 de septiembre, en honor a la Virgen de la pobreza. Estas fiestas fueron influenciadas por el Viejo Caldas ya que este es un centro comercial cuyo puerto fluvial servía de punto de partida para la distribución de sus mercancías.

ANEXO E

Evaluación final

El oro encantado

—Vea ve Anacleto ¿y uté se piensa e amanece allá ajuera sentaro en eta oscurirá? ¿Ute pob qué no se viene acostá? Le preguntó su mujer en un tono que evidenciaba su molestia. Él hizo caso omiso y solo se escuchó el sonido de la palma de su mano cuando dio en alguna parte de su cuerpo. Tac, tac, tac. Mataba los zancudos que se le asentaban, mientras miraba fijamente hacia la otra orilla del río Atrato, justo por

donde estaban las montañas. En realidad estando la luna oculta no se veía nada; pero, para su propósito, eso era lo mejor. Ya llevaba varias horas vigilante, sentado en el patio de la casa o más bien la calle o la orilla del río, da igual, en Puerto Conto las tres cosas son lo mismo. Y pensar que si Anacleto comenzó a prestar atención a los comentarios del supuesto entierro del oro encantado fue a causa de Hermenegilda, su mujer. Es que él era un hombre ardiente y apasionado, que no escatimaba momento de la noche para entregar todo su potencial viril a la mujer que lo acompañaba. Pese a ello, esa magia se desvanecía a causa de la desdeñosa actitud de Hermenegilda, quien en medio de un impetuoso impulso de pasión por parte de su marido, detenía todo dizque para organizar las prendas que llevaba puestas, para que no se ajaran. —¿Pero vo que e lo que ta haciendo, mujé? ¡rejá eta ropa ahí que nara le va a pasá, hombre! Pero ella persistía colgando la falda por un lado, doblando la blusa por el otro y ni qué decir de la ropa interior. Así que cuando quedaba dispuesta ya Anacleto, 74 molesto, había perdido el impulso. Y con razón. Porque, aquí entre nos, Anacleto era de los que a fuerza de caricias rasgaba la vestidura de las mujeres, era tanto que muchos pensaban que éste hacía uso de otras artimañas, como brujería, por ejemplo. Pero nada que ver. Al menos las mujeres allá en sus conversaciones desmentían tal rumor. — ¡Ete Anacleto e un toro! —Verdaderamente que ete sí e un varón... vee manita ¿a yo pobque qué te lo voy a negá? —Ay, si a yo les contara... hummm. —Cuof, cuof, hummm... como ta uté, Don Teléfono. Veavé, nosotra aquí, viendo la tabde. —Bueno mi gente, a yo me voy. —A yo también. —A yo también. Era evidente la fama que tenía Anacleto entre las mujeres, así que no le faltaban los amores. Y era eso precisamente lo que incomodaba a Hermenegilda, por lo que esa noche en que tuvieron el disgusto a causa de sus evasivas en los momentos menos indicados, y que a él, por supuesto, no le gustaban, ella no dormía creyendo que él se iba a ir a amanecer a otro lado. En realidad sí pensó hacerlo y fue por eso que salió de la casa sin importarle lo tarde que era. Se sentó y suspiró hondo, como para descargarse del enojo, mientras ordenaba sus pensamientos y en esas permaneció quién sabe cuánto tiempo transcurrió, hasta que le pareció ver la tal luz de la que tanto se comentaba. La llama que se mostraba como señal del supuesto tesoro que, según los más viejos, hacía siglos había quedado oculto por esos lados, junto con el cadáver de su dueño, un indio Embera quien, con el alma en pena, quería entregar su riqueza a alguien de buen corazón y así descansar en la paz del señor. Varios se habían topado con esa riqueza, pero al tenerla en frente sus mentes se habían cegado con la avaricia y ésta había

desaparecido al instante. —¡Carajo, antonce si e vebdá... allá ta... ay Dio mío bendito! Exclamó para sus adentros, al tiempo que se restregaba los ojos por si de una ilusión se trataba. Pero nada, allí seguía la luz. Se quedó sereno mirando la ubicación de la mecha que alumbraba intensamente, que por cierto se mostraba bastante distante. Anacleto casi ni respiraba; como buen minero respetaba el oro y sabía que si éste estaba encantado era un oro vivo, que se mostraba solo a quien quería. Pensando en la magnitud de lo que estaba presenciando, cuando la mujer le habló no la escuchó, y si se dio tres palmadas para matarse los zancudos fue simplemente un acto reflejo. Sí volvió de su embeleso no fue propiamente porque su mujer, después de haberlo hecho disgustar, le deslizó sus manos seductoramente sobre sus hombros, sino porque la mecha se fue apagando, hasta el punto en que ya no se veía. —Vea vé, pero uté si e joriro ¿y e que toravía ta enojaro? Le preguntó Hermenegilda, con clara intención de mejorar las cosas. Él se levantó, lo que ella aprovechó para apoyarse a su lado haciendo con su brazo izquierdo un gancho con el que aseguró sutilmente el brazo derecho de él, frotándoselo cariñosamente con la mano contraria. Entraron en la casa, y aunque ella le preguntó si deseaba café, él no mencionó palabra. Desde ese momento Anacleto no volvió a ser el mismo. La idea del oro encantado lo fue absorbiendo tanto que dejó de lado el trabajo. —A yo toy e como cansaro re ta joriendo con etas cosas. Le respondió a su mujer cuando ella le preguntó que si se sentía bien. Claro, ella, al ver que Anacleto, que era de esos hombres que no paraba quieto, porque cuando no se iba a sembrar arroz, sembraba maíz o plátanos, labraba piraguas, pescaba o se iba a la mina, le pareció muy extraño que éste tomara como costumbre quedarse durmiendo. Aunque él no lo consideraba una holgazanería, pues pasaba las noches enteras en pie, esperando la señal del oro encantado. Estaba decidido en hacerse rico con ese tesoro. Simplemente era cuestión de estar alerta. Durante las noches mantenía sus herramientas listas. Llegado el momento bastaría con cruzar el ancho río Atrato y caminar un poco sin perder la línea, para luego cavar en el sitio señalado por el fuego. De otro lado Hermenegilda, quien en los últimos días se sentía más cansada que de costumbre - y con razón, pues con la actitud de Anacleto se le incrementó el trabajo - se acostaba más temprano, no sin antes organizar las prendas que llevaba puestas sobre el baúl, así que se metía a la cama completamente desnuda para evitar el menor incidente. No obstante, Anacleto parecía no pensar en ella. Al menos no para esas cosas. —¿Uté no va a di ar baile que va a habé en la casa re la vieja Goya? Le preguntó Hermenegilda un sábado en la tarde, cuando la gente

estaba alborotada en víspera de la chirimía. Él le respondió sin abrir los labios. — Hmmm hmmm —Antonce a yo me voy sola —Que le vaya bien, señora Respondió Anacleto sarcásticamente. A su regreso, siendo ya de madrugada, Anacleto permanecía en el mismo sitio y daba la impresión de no haber movido un solo dedo. Sentado en esa vieja silla de madera y de respaldar reclinado, no tanto por su diseño sino por el deterioro, mantenía la mirada fija hacia su propósito. Eustorgio, quien acompañaba a Hermenegilda disque por caballerosidad, la llevaba tomada de la mano, en realidad casi abrazada y ella parecía cómoda, no se sabe si por efectos del biche o de otra cosa. De repente el hombre quedó frío cuando, por poco, se tropieza con Anacleto quien ante la situación permaneció sereno. —¡Hom... hombe cooompa! Saludó el primero. —Hombe compa. Le respondió Anacleto y Eustorgio se esfumó en seguida. —Ay, a yo pensé que uté ya se había acostaro ¿Y uté como e que va? Le pregunto Hermenegilda a su marido, pretendiendo romper el hielo. Por alguna razón se sentía culpable, así que quiso darle explicaciones aun sin él preguntarle. —Ay hombe, vea ve que Eustorgio me hizo er favó re acompañame, como ta tan tarde, pa que no vaya a pensá uté que a yo... Él se sobresaltó en medio de las explicaciones. — ¡Carajo! De inmediato ella dio un paso atrás, temiendo una reacción en su contra. — ¡A yo sabía que eto argún día se tenía que presentá! 78 Hermenegilda intentó correr, pero notó que Anacleto realmente la ignoraba. Fue entonces cuando, guiada por la actitud de él, quedó estupefacta con el fulgor de la lejana llama. No podía creer que fuera cierto. Pero cuando quiso reaccionar ya Anacleto iba sobre la piragua en la mitad del río, apenas medio percibía ya su silueta, hasta desaparecer luego en medio de la oscuridad. Un poco más y estuvo en tierra. Se adentró hacia las montañas sin perder su norte y con un instinto casi felino para evitar tropezar con algún árbol o, lo que era peor, con alguna víbora o bestia. Hubo momentos en que casi se arrastró. Llevaba en la mano derecha el machete, desenfundado por si acaso; sobre su hombro izquierdo una barra y una pala, herramientas necesarias para desenterrar el oro. Durante el trayecto solo pensó en eso, con decir que el tiempo gastado tanto en el cruce del río como en el camino en tierra se le hizo en su mente fracciones de segundo. Cuando fue conciente tenía la llama en frente y ésta parecía flotar. —¿Quién anda po ahí? De inmediato, reconoció la voz. Era doña Cornelia, quien andaba por esas inhóspitas montañas junto con su marido, cazando gurrees. La mujer, quien iba con dirección al río alumbrando con su enorme mechón y con una bacinilla en la otra mano, parecía llevar prisa, de manera que después de saludarlo, casi que sin detenerse

en su camino, lo dejó nuevamente a oscuras. —Anacleto, Anacleto, coja otra rierección, vea vé, que me los va a espantá. Le dijo don Telésforo en voz baja. Pensando, claro, que éste también andaba cazando y de seguro lo mismo pensó Cornelia. Anacleto no mencionó palabra alguna, más bien aprovechó la confusión para no delatar el verdadero motivo de su presencia en esas montañas; así que se marchó. A su regreso iba sintiéndose estúpido, pensaba en las noches de placer desperdiciadas con Hermenegilda, en todo lo que había dejado de ganar, sobre todo barequeando y en qué iba a decirle a su mujer, quien, de seguro, comenzaba a guardar esperanzas. Ya en la piragua, mientras se acercaba, veía las opacas luces de los ranchos que conformaban a Puerto Conto, con algo de nostalgia. Escuchaba los gritos de alguien que llamaba a Pipiolo, el hijo de Clodomira; las risas de los muchachos, alegres, jugando a la Lleva y a Las Escondidas, lo que lo entristeció más, o mejor, lo hizo más consciente de su amargura. Fue ese sentimiento indeseado lo que lo obligó a mirar hacia atrás y, con su giro, le volvió el alma al cuerpo. —¡Santo Ecce Homo bendito, consereme ete servicio, hombe, y a yo te ofrezco una manda! Quiso devolverse pero, por la presencia de Cornelia y el marido, no lo consideró prudente. Sin embargo, dio un giro completo a la piragua y por un momento detalló plácidamente la fulgurante luz en la cima de una de las montañas. Le causo risa al ver el mechón de Cornelia que titilaba como si fuera una luciérnaga. —Vea vé ¿Y qué pasó? Chilló Hermenegilda, quien, divisando nuevamente su silueta, lo esperó con los pies prácticamente entre el agua. —Tate tranquila mujé, que hoy no era er día... una gente anda poallá cazando gurre, así que no se puere hacé nara. La noche siguiente ambos esperaron que el tesoro se manifestara y aunque no fue así, la noche no dejó de ser especial, sobre todo en la madrugada. Hicieron planes, con el tesoro, por supuesto, y en medio de ello emergieron las caricias como nunca. Como era de esperar, Anacleto hizo uso de su pericia sexual y Hermenegilda, 80 completamente suelta, fue complaciente con su hombre como nunca y amaneció con el calzón en la cabeza, como si fuera un sombrero. Se armonizó por completo la relación a pesar de que aún no se tenía el oro. —Negro ¿y vo qué queré comé hoy? —Negra, no te pongá a pilá ete arroz, que pa eto aquí etoy a yo. —Negra, vení a acostate hombe ¿e que no ta cansara? Cosas que anteriormente poco les importaban. Así, cambió todo entre la pareja. Días después, fue Hermenegilda quien vio la señal una noche, justo cuando iba a cerrar la puerta. — ¡Negro, negro... Anacleto vení, mirá allá ta, allá ta la señal! Enseguida el quedó en pie y fue cuestión de una fracción de segundo para que estuviera embarcado en la

champa, con canaleta en mano y armado de barra y pala. Su mujer quiso acompañarlo, pero él se negó rotundamente, según dijo para no exponerla; aunque en el fondo, con ello pretendía reducir las posibilidades de un fracaso, pues pensaba que si Hermenegilda estaba presente en el momento del encuentro había mayor posibilidad de que a ella se le dañaran los pensamientos y cayera en avaricias, pues con su experiencia en la minería sabía que eso sería fatal. Así que Hermenegilda se quedó de pie a orillas del río con Anacleto adentro y el corazón afuera. —¡Carajo, si fue que ya amaneció! Se dijo Anacleto a sí mismo cuando se percató de la luz del día. Apenas se lograba mantener en pie, estaba vencido por el hambre, así que veía borroso y todo a su alrededor lo notaba diferente, las montañas y el camino parecían al revés; confundido y casi desnudo, pues su ropa estaba vuelta harapos, logró llegar a la orilla del río. —Bueno ¿y aronde fue que a yo la rejé? No lograba ubicar el sitio donde había dejado la champa. De repente, se desplomó. —¡Vean ve mi gente poallá hay uno tirao! —Ve ve, ¿vo lo conoce? —¡A yo no! —¡A yo tampoco! —Eh, pero a yo eta cara se me parece conocira. Hablaban los pescadores que lo encontraron. Antes de estos arrimar en el pueblo, la gente, viéndolos desde lejos, notaron que algo extraordinario sucedía; en principio pensaron que habían tenido una gran pesca, pero todo se aclaró cuando los hombres, llenos de ansiedad, exclamaban con gran voz, aún sin pisar en tierra: —¡Encontramo uno poallá tirao! —¡Encontramo un hombre toro arrancao! Enseguida se aglomeró la gente. —Vean ve ¿y ete quien e? —A yo eta cara me parece conocira. —¡Ay, bendito Dio, pero se ve bastante ma! Y en medio de cuestionamientos, dudas y dictámenes médicos apareció el viejo Telésforo. —¡Vean ve mi gente... ¿y... y... y ete no e Anacleto? Po Dio bendito, eto no puere se posible, tanto tiempo. Pero cójanlo hombre, montémolo poacá. Y con la afirmación se revolucionó Puerto Conto. Corría la gente de arriba para abajo y de abajo para arriba llevando la noticia a todos lados. —Viejo Bonifacio, si uté supiera... Quiso enterar de lo sucedido al yerbatero una de las mujeres que estaban en la casa a donde aún permanecía Anacleto, desmayado. Pero el viejo, ya estando al tanto, entro rápidamente y casi que la calló mandándola a calentar agua. El fogón, como de leña era, ardió al instante y Bonifacio procedió a dar un baño de vapor al moribundo, con el que éste fue volviendo en sí. —Vean ve mujere, tengan listo un carducho re pescao y jugo re borojó que ete hombre eta bastante desnutrió. Y más demoró Bonifacio en ordenarlo que en estar junto a Anacleto el jugo y la sopa de pescado. —He... her... —No se force hombre, no se force. Y procedieron a alimentarlo, con lo que el hombre,

aunque comenzó a sudar considerablemente, fue tomando ánimo. —Vea ve, ¿y uté aronde era que taba metiro en toro ete tiempo, po Dio santo? —Sinceramente nosotros pensabamo que no lo íbamo a vorvé a ve nunca ma. Preguntaba el uno y hablaba el otro. Anacleto, por su parte, interrumpió con una pregunta que a los presentes les pareció ilógica. —Vean ve, ¿y... y... y aronde ta Hermenegilda? Ayúrenme a levantá a yo voy pa la casa. Termino de decir, completamente errático. —Vea ve Anacleto ¿y uté cómo e que etá? Le preguntó el yerbatero Bonifacio, pensando por supuesto que el hombre había perdido la razón. Cosa que igualmente pensaron todos. —Eta mujé cuanto hace que se fue, po Dio santo. —Pero... ¿cómo? —Hummm... Hermenegilda se cansó re lloralo hata que cogió su marío y se fue poallá po er Urabá. Anacleto no lo podía creer ¿cómo era posible que todo le hubiera cambiado de un momento a otro? ¿cómo iban las cosas? Se percató de que tampoco tenía el oro en su poder, sintiéndose realmente frustrado y, por supuesto, también confundido por la actitud de su mujer, que consideraba una traición. Pero no así lo creía el viejo Bonifacio. —E que uté también tiene que entendé a la mujé, hombe ¿uté cre que una gente tanto tiempo sola... ella tenía que vorvé a hacé su vira con otro Pues claro que el viejo tenía la razón, pues ni el más optimista hubiera esperado la aparición de Anacleto. —¿Y... y... y eso a qué hora se fue? Preguntó Anacleto queriendo saber los detalles. Y aunque no recibió la respuesta justa de lo que preguntó, si la que necesitaba. —Vea ve, Hermenegilda se fue en er año sesenta y sei. Lo arrecuerdo a yo bien pobque po eso día nació la nieta mía. Anacleto quedó completamente confundido. Si no hubiera sido porque en esos momentos llegaron unos muchachos escuchando una pelea mundial de boxeo que se emitía por la radio, no hubiera creído que hacía ya diez largos años se había ido a buscar el oro encantado, dejando a Hermenegilda parada mirándolo desde la orilla del río. —Una derecha tirada por Pambelé, combinada con un gancho de izquierda... lanza un recto de derecha, pasa un golpe, otro y otro. No lo encuentra el panameño Peppermint. ¡Potente izquierda de Pambelé sobre el rostro del panameño! Se derrumba señores, ¡nocaut, nocaut a solo tres minutos del combate! ¡Grandiooso, viva Colombia! ¡Viva Pambelé campeón mundial! Día histórico señores, Colombia no olvidará este día de octubre de 1972.... Silenciado el gimnasio Nuevo de Panamá, silenciado Panamá ¡grita Colombia!... Transmitía emotivamente el narrador deportivo y la radio se escuchaba a alto volumen. —¡Dio mio bendito, a yo no logro entendé! Y buscando explicarse y explicar a los demás, comenzó a relatar con lujos y detalles lo sucedido aquella noche. Según él, alcanzó a llegar a donde

estaba el oro, pero junto a éste había una mujer, una hermosa negra con peinado de trenzas, alta y caderona. Decía que al verla le dio miedo, sobre todo porque su belleza no parecía natural y que, aunque quiso controlarse, no pudo debido a sus encantos. — Y cuando a yo me di cuenta taba como rebajo re la tierra. Y vean ve mi gente, toro allá era re oro, la tierra, er agua, las piedra, hasta a yo me veía amarillo. Pero a yo no recuerdo en qué momento llegué otra ve a las montañas. Oooigan, y a eta bendita mujé no la vorví a ve ma. Afortunadamente para él porque, según el viejo Telésforo y los otros que estaban presentes, el enigmático incidente tenía su explicación. —Ay vean ve mi gente, ete era un encanto. Ete pobre hombre taba era encantao. Inexplicable, pero cierto. Todo indica que Anacleto estuvo durante diez años perdido en otro mundo. Diez años que para él fueron breves momentos, hasta que volvió a la realidad.

ANEXO F**Instrumento de observación diagnóstica y Final**

Institución Etnoagropecuaria de Puerto Pervel del Municipio del Cantón de San Pablo, en el
Departamento del Chocó

Fecha:

Criterios de evaluación	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Relaciono lo que leo con mis saberes previos				
Explico los textos que leo de forma amplia agregando información no explícita en el texto				
Extraigo ideas principales de los textos que leo, aunque no están explícitas en el texto				
Deduzco detalles en los textos que leo.				
Deduzco posibles secuencias de acciones que hubieran podido ocurrir si el texto hubiera terminado de otra manera				
Deduzco relaciones de causa –efecto				
Realizo predicciones de lo que puede pasar en los textos que leo				
Predice acontecimientos desde un texto inconcluso				

Anexo G

Consentimiento informado

Consentimiento informado

Medellín, 2022

Señores

PADRES DE FAMILIA

Institución Educativa Etno- Agropecuaria de Puerto Povel del Municipio del Cantón de San Pablo, en el departamento del Chocó

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proyecto de investigación “

“Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial mediante una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista” a cargo de la docente Aura Amada Lara Luna de la línea de Investigación en Educación de la Universidad de Medellín y avalado por la Institución Educativa.

Dicho proyecto tiene como propósito principal: Analizar como desde la aplicación de una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista se puede fortalecer la lectura inferencial en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etno- Agropecuaria de Puerto Povel del Municipio del Cantón de San Pablo.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y firmado el consentimiento informado por parte de las familias y/o acudientes se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de evaluación y validación durante el proceso que dure la investigación.

1. Dos entrevistas; diagnóstico y final de pre-lectura y post-lectura para indagar los saberes previos y la otra para validar el impacto de la propuesta pedagógica apoyada en el uso de los comics costumbristas.
2. Una Observación en el aula para indagar sobre aspectos relevantes que favorecen o afectan el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes.
3. Una propuesta pedagógica con participación activa de los estudiantes en la que se incluye un ágape gastronómico.

4. Una Bitácora o diario de campo para registrar todos los datos importantes recolectados en la inmersión en el trabajo de campo.

Beneficios. Contribuir en los procesos de mejoramiento tanto a nivel personal como institucional. **Riesgos.** Ninguno relevante.

Costos. Ninguno

Necesidad de tratamiento médico y de indemnización en caso que se requiera. No aplica.

Nivel de participación: Es completamente voluntaria, sin embargo, tiene toda la libertad y el derecho a no aceptar participar y a retirarse en el momento que lo considere conveniente.

Confidencialidad: los datos recolectados serán de manejo estricto de la investigadora y se mantendrá en completa reserva, sin embargo, se acordará con los acudientes en caso de necesitarse, su autorización para ser publicados en revistas y/o conferencias científicas, acatando la protección e intimidad de los participantes.

Garantía: recibir respuestas oportunas ante cualquier pregunta que tenga que ver con el proceso investigativo.

Compromiso: a. Realizar devolución de información obtenida durante el estudio.

- b. Divulgar resultados del proyecto a la comunidad educativa previa autorización de la familia.

- c. **Declaración de consentimiento.** Si está de acuerdo con la información ofrecida, Sírvase firmar, aceptando todo lo explicado en este documento

Agradeciendo su atención.

Cordialmente,

Aura Amada Lara Luna

Docente en formación de la Universidad de Medellín

Teléfono _____

Correo electrónico: _____

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____ y _____
 identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de
 _____, y _____ de _____ representantes
 legales del estudiante _____ del grado _____
 grupo _____

Certificamos por medio de la firma de este documento, que fuimos informados clara y ampliamente sobre la justificación, el propósito, los instrumentos a tener en cuenta en la ejecución y participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación denominado “

Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial mediante una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista en estudiantes del grado sexto”

Equipo De Investigación

Aura Amada Lara Luna del grupo Investigación en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Medellín.

Objetivo:

Analizar como una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista permite el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etno- Agropecuaria de Puerto Pervel del municipio del Cantón de San Pablo.

Procedimiento:

Contestar unas entrevistas relacionadas las actividades de comprensión lectora durante el tiempo que dure la investigación y permitir el registro de las actividades, comportamientos y participación de sus hijos en las sesiones abordadas.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en la investigación es de forma voluntaria, si él o ella se rehusara a participar o tomará la decisión de retractarse, esto no le ocasionará ningún problema, y tampoco tendrá consecuencias a futuro en el aspecto académico e institucional.

Confidencialidad

La información proporcionada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los productos podrán ser utilizados para publicaciones, reuniones o acontecimientos de carácter académico sin tener que develar su identidad personal. La información recopilada se mantendrá registro en un lugar seguro.

De la misma forma, declaramos que tuvimos la suficiente información y que a la vez contamos con todo el derecho de recibir respuesta ante cualquier pregunta que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos la facultad de requerir información sobre los resultados obtenidos.

En constancia de lo anterior, se firma el presente documento, en el Departamento del chocó Cantón de San Pablo.

Día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ **de** _____

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: Patricia Patricia Palacios identificado(a) con la cédula de ciudadanía número 1010095133 de Canton de San Pablo y Valeria Rosalva Rumbón de representantes legales del grupo 7^o del grado Sexto

Certificamos por medio de la firma de este documento, que fuimos informados clara y ampliamente sobre la justificación, el propósito, los instrumentos a tener en cuenta en la ejecución y participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación denominado **"Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial mediante una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista en estudiantes del grado sexto"**

Equipo De Investigación

Aura Amada Lara Luna del grupo Investigación en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Medellín.

Objetivo:

Analizar como una propuesta pedagógica apoyada en el uso del cómic costumbrista permite el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Etno- Agropecuaria de Puerto Pavez del municipio del Cantón de San Pablo.

Procedimiento:

Contestar unas entrevistas relacionadas las actividades de comprensión lectora durante el tiempo que dure la investigación y permitir el registro de las actividades, comportamientos y participación de sus hijos en las sesiones abordadas.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en la investigación es de forma voluntaria, si el o ella se rehusara a participar o tomará la decisión de retractarse, esto no le ocasionará ningún problema, y tampoco tendrá consecuencias a futuro en el aspecto académico e institucional.

Confidencialidad

La información proporcionada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los productos podrán ser utilizados para publicaciones, reuniones o

acontecimientos de carácter académico sin tener que develar su identidad personal. La información recopilada se mantendrá registro en un lugar seguro.

De la misma forma, declaramos que tuvimos la suficiente información y que a la vez contamos con todo el derecho de recibir respuesta ante cualquier pregunta que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución, que mi hijo(a) y nosotros tenemos la facultad de requerir información sobre los resultados obtenidos.

En constancia de lo anterior, se firma el presente documento, en Cantón de San Pablo, departamento del Chocó.

Día 17, del mes Mayo de 2022.

Firma Patricia Patricia Palacios
Nombre Patricia Patricia Palacios
C. C. No. 1010095133 de Canton de San Pablo