

EL LENGUAJE Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES. LOS CUENTOS DE LA TRADICIÓN CHOCOANA PARA LA LECTURA A NIVEL INFERENCIAL

Katty Yadira Lemos Lloreda¹

kayale23@yahoo.es

ORCID: 0000-0002-7680-0464

María Asunción Del Carmen González Amagará²

Mariamagara@hotmail.com

ORCID:0000-0001-9440-6869

Gloria Lucía Torres Mena³

Glodore1977@gmail.com

ORCID:0000-0002-6780-4818

Institución Educativa Matías Trespalcios, Colombia

Recibido: 10/10/2020 Aprobado: 03/02/2021

RESUMEN

En esta investigación, se planteó contribuir con el rescate de las tradiciones culturales del municipio de Cértegui-Chocó, estableciendo un vínculo entre el lenguaje y las prácticas socioculturales. Para ello se evaluó el uso de cuentos de la tradición chocoana con el fin de que los estudiantes infirieran de los textos literarios los elementos implícitos relacionados con su tradición, entorno y cultura. El enfoque asumido fue el mixto, bajo la metodología de investigación acción participativa. Como técnicas se aplicaron las pruebas de comprensión de lectura, en versión pretest y postest, y el taller literario. Los resultados permitieron identificar que los niveles de lectura de los estudiantes pasaron del literal e inferencial al crítico e intertextual. Por lo que se espera que esta investigación sea pensada en la comunidad como una forma de generar redes de conocimiento, a favor de la inferencia y del reencuentro con nuestra historia real y fantástica.

Palabras clave: lenguaje; estrategias didácticas; comprensión de lectura; nivel inferencial; el cuento; educación básica; tradición chocoana.

¹ **Katty Yadira Lemos Lloreda.** Profesora de Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Doctoranda en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Matías Trespalcios, Colombia.

² **María Asunción del Carmen González Amágara.** Profesora de Básica Primaria. Especialista en Informática Educativa, Universidad de Santander. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Matías Trespalcios, Colombia.

³ **Gloria Lucía Torres Mena.** Profesora de Básica Primaria. Especialista en Informática Educativa, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Matías Trespalcios, Colombia.

LANGUAGE AND SOCIAL PRACTICES. TALES OF THE CHOCOAN TRADITION FOR INFERENTIAL LEVEL READING

ABSTRACT

In this research, it was proposed to contribute to the rescue of the cultural traditions of the municipality of Cértegui-Chocó, establishing a link between language and sociocultural practices. To this end, the use of stories from the Chocoana tradition was evaluated in order for students to infer from the literary texts the implicit elements related to their tradition, environment and culture. The approach taken was the mixed one, under the participatory action research methodology. As techniques, the reading comprehension tests were applied, in pretest and posttest versions, and the literary workshop. The results allowed identifying that the reading levels of the students went from literal and inferential to critical and intertextual. Therefore, this research is expected to be thought of in the community as a way to generate knowledge networks, in favor of inference and contact with our real and fantastic history.

Keywords: language; didactic strategies; reading comprehension; inferential level; the story; basic education; Chocó tradition.

Introducción

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

Sobre nuestro territorio chocoano, se tejen texturas biográficas que dinamizan y escenifican el aprendizaje de componentes culturales, donde prevalecen personajes que han marcado la tradición. Caicedo (1997), en sus composiciones folclóricas, recrea mitos, leyendas, costumbres, poemas típicos que predominan como identidad social, generando así una convicción que tiene sus cimientos en las intenciones expresivas de los ancestros afro-chocoanos que cobran sentido dentro de un diálogo de saberes literarios que recuperan un lugar en nuestro territorio como dinamizador de un contexto cultural reconocido. Es así como resulta pertinente abordar el cuento de la tradición chocoana desde las performatividades del aula, ya que conjuga con la necesidad de generar ambientes escolares que promuevan la comunicación y que permitan compartir nuestras creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas de simbología que el lenguaje permite crear.

Esta vida en comunidad la analizamos desde la definición de Durkheim (1885) quien describe a la “sociedad como una unidad que tiene sus propias características

específicas que no pueden deducirse de las de sus miembros individuales” (p. 179) y que lleva a pensar, según este autor, en la escenificación de realidades sociales que subyacen en la comprensión y aceptación de nuestro cuerpo como contexto sociocultural.

La identidad cultural chocoana se transforma en un conjunto de creencias y valores que cobra sentido en la fertilidad de su tradición, que obliga a interrogar sobre las prácticas y experiencias utilizadas por los etnoeducadores para rescatar el territorio como contexto cultural donde los estudiantes reinventen sus vidas, a partir de lo literario, lo que permitirá en esta esfera, otros sueños y mundos posibles desde la apropiación y reconocimiento de lo propio como experiencia formativa; es decir, que puedan comprender e inferir leyendo sus historias, su diario vivir, lo que convierte al cuento chocoano en una experiencia que se expande hacia horizontes cotidianos que se reflejan con lo que cada uno ha vivido, en nuestras danzas, gastronomía, peinados y ritos.

De allí que con actividades como talleres literarios, desarrollados a orillas del río Cértegui, en el parque del municipio, en los lugares de trabajo de la minería artesanal, en los alrededores de la institución en los que podemos apreciar nuestra diversidad en flora y fauna, se pretenda crear un vínculo entre el lenguaje y las prácticas socioculturales, a través de la lectura para promover su comprensión a nivel inferencial, utilizando el cuento como una estrategia didáctica para expandir su significado desde escenarios didácticos donde confluyan experiencias de vida y memorias que hacen parte de un legado ancestral que da sentido a una relación entre esas historias y lo conocido, por lo que resulta necesario llevar al aula los recuerdos y las emociones, pues tal como lo dice Mèlich (2002) “vivir sin mitos es lo mismo que vivir sin historias” (p. 63). De manera que en los espacios de enseñanza de la jornada escolar y donde participamos y compartimos padres de familia, docentes y estudiantes, con un promedio de 10 años de edad, sean también talleres de la cultura, donde la historia, la memoria y el arte se encuentran y se reivindican en dicha práctica y también sean incorporados los grupos de chirimía, grupos de teatro, cantaores, y los docentes de todas las áreas: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, básica primaria, entre otros.

Como el lenguaje se convierte en mediador de nuestras historias, y de esta manera, nos permite anclar un sentido de expansión donde la estrategia didáctica se define como las diferentes formas y expresiones utilizadas para narrar un cuento, creando una ruta que vehiculiza posibilidades de melodías y actuaciones que pueden augurar resultados significativos en el abordaje de dicha estrategia. Así, leer desde lo que somos, desde lo que conocemos y desde lo que creemos, es una puesta en escena donde los estudiantes espontáneamente recrean sus raíces y su esencia, en un contexto

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

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

La comprensión de la lectura es la capacidad de entender lo que se lee, de elaborar un significado a partir de las ideas relevantes de un escrito. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje que implica la capacidad de captar significados (Smith & Putnam, 1980). Esta llega a ser definida desde tres concepciones: como transferencia de información, como proceso interactivo y como proceso transaccional. Al dar una mirada a cada una, en torno a la lectura en el aula, retornamos a la idea de que el proceso lector constituye un diálogo de reflexión y este diálogo depende de operaciones transcendentales como la memoria, para poder recuperar información explícita, lo que constituye el nivel literal, el cual debe anteceder al nivel inferencial y que constituyó nuestro primer momento de intervención en el aula.

De allí que en la comprensión de un texto se destaca el carácter interactivo como un proceso de construcción de significados donde los lectores utilizan conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados que se transmiten a través de imágenes, colores, movimientos, sonidos, entre otros, por lo que constituye un requerimiento imprescindible en todos los escenarios académicos de los diferentes niveles educativos (Dubois & Laurent, 1996). Se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y analizan en las aulas surge a partir de los textos escritos y de las prácticas lectoras que con ellos se tienen.

Sobre la comprensión de la lectura se ha investigado siempre, existen innumerables trabajos sobre este tema, por ser uno de los principales problemas que debe enfrentar el docente con sus estudiantes no solo en educación inicial sino también en educación superior. Sin embargo, para los efectos de esta investigación, destacan los siguientes trabajos. Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) realizaron una revisión bibliográfica, con el fin de identificar los elementos esenciales de la lectura para poder

describir el papel del docente de educación superior como mediador de ese proceso lector. Durango (2017) planteó identificar los niveles de comprensión de lectura en estudiantes universitarios, con miras de implementar un plan de mejoramiento continuo. Rentería (2018) utilizó los cuentos chochoanos para mejorar la comprensión de la lectura también en el grado quinto de primaria. Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019) buscaron conocer cuál era el nivel de comprensión lectora y de aprendizaje de estudiantes chilenos de educación básica. En fin, se evidencia que estas investigaciones, al igual que este estudio, también buscaron mejorar, a través de diversos medios, recursos y experiencias de vida, el proceso de comprensión de la lectura.

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

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

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

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

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

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

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

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

Teniendo en cuenta lo anterior, se conceptualizan tres categorías de análisis: experiencia expandida en lenguaje, estrategias didácticas de comprensión de lectura y el nivel inferencial (Lemos, González y Torres, 2018), que son explicadas más adelante. Además, se presenta una metodología de corte cualitativa, con dos técnicas de investigación: el taller literario y las pruebas de comprensión de lectura, propias de la Investigación Acción Participativa (IAP), que se derivaron de los objetivos planteados, los cuales se presentan a continuación:

1. Identificar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes del grado quinto, a través del test de comprensión y las pruebas Tipo Saber, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica.
2. Diseñar una estrategia didáctica para el uso del cuento de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje para la comprensión de la lectura a nivel inferencial por parte de estudiantes del grado quinto.
3. Evaluar el uso de los cuentos de la tradición chocoana como experiencia expandida del lenguaje para cumplir con la meta institucional y municipal de ubicar a los estudiantes del grado quinto en un nivel superior de comprensión de la lectura en la Pruebas Saber.

Experiencia expandida del lenguaje

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

Pero más allá de pensar un mundo sin sentidos, la experiencia expandida en el aula de clase está relacionada con la sociedad de la información. Como lo plantea Martín-Barbero (2012), tiene que ver con el hecho de que no hay una edad determinada para aprender algo y lo más importante, que el conocimiento está en cualquier parte, no solamente en la escuela. No hay un espacio específico al que pueda señalársele como dedicado exclusivamente para la “administración de saberes” y de ahí, incluso, que en la actualidad los gobiernos hablen de competencias y se reformulen los papeles de la escuela y la familia dentro de la educación de unos jóvenes que viven inmersos en rituales tecnocomunicativos, donde suceden nuevas sinergias.

Las nuevas sinergias comunicativas y educacionales desvirtúan las instituciones tradicionales y permiten que surjan otras formas de aprender y enseñar en las que la pertenencia y la socialización son los protagonistas. Pero entonces surge la duda de cómo hace la escuela para conectarse a estas dinámicas, especialmente la educación pública que debe velar por la estabilidad de la democracia. Pues, en países como

Colombia se configura a la escuela como “el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías y, por lo tanto, es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los mayoritariamente excluidos” (Martín-Barbero, 2012, p. 108).

Por otra parte, es importante aclarar que esa experiencia expandida hace referencia a lo que Martín-Barbero (2012) denomina como redes de conocimiento en contraposición de las identidades individuales. Dichas identidades son más problemáticas debido a que los referentes con que forman sus identidades son múltiples. El estudiante actual se identifica desde diferentes ámbitos, espacios, estilos de vida, no se encasilla fácilmente en algo, no pertenece a un solo lugar o ideología.

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

Es importante aclarar que esa experiencia expandida hace referencia a los lenguajes audiovisuales y digitales, nutridos de expresiones, sonoridades, ritmos y cadencias tan importantes para la cultura latinoamericana, cuyo principal cómplice es la oralidad (Martín-Barbero, 2009). De ahí que al decir el término audiovisual no se esté encasillando al uso de un video en el aula de clase, se está, justamente haciendo una salvedad por otros espacios y tiempos que permitan el desarrollo de las sensibilidades propias de la modernidad.

Este desarrollo en el aula de clase se da gracias a los modos de regulación de la conducta, los cuales, según Ashby (citado por Martín-Barbero, 2012) son morales y rituales que presentan los nacionalismos, religiones y mitologías; los modales y mimético-ejemplares que dan cuenta de las opiniones públicas, la moda, los *mass media* y los numéricos y experimentales referidos al dinero, la ciencia y la técnica. En este orden de ideas, hablar de experiencia expandida en lenguaje es reflexionar sobre las conductas de segundo nivel: modales y mimético-ejemplares, es allí donde está el uso de la información cotidiana, donde está el docente, el padre de familia y la televisión en un mismo nivel como fuentes de información y reguladores de esta. Aunque se aclara que la función de la escuela es modalizar las conductas del tercer nivel.

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

Estrategias didácticas de comprensión de lectura

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

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

Estas esquematizaciones responden a relaciones lógicas que se establecen entre la información, por ejemplo, si se trata de un texto descriptivo, la estructuración es de serie; si es causal la estructuración es de vínculos de causa y efectos; si es de problema/solución la secuencia se restablece cuando se presenta la solución y si es de comparación/oposición se presentan diferencias y similitudes. Para este proceso es importante que el docente piense en los conocimientos previos de los estudiantes y cómo los activará, ya que dentro de la estrategia de enseñanza de comprensión de lectura el profesor no tiene un papel pasivo, sino que es quien tiene una experiencia directa con la lectura y sus procesos comprensivos son modelos que querrán seguir todos sus estudiantes. Además, es creativo a la hora de cuestionar las informaciones de los textos, de generar otros espacios, diálogos y curiosidades.

En este contexto es que se puede llevar a los estudiantes a una lectura reflexiva y crítica que permita reflexionar sobre problemas, de modo que se generen juicios críticos

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

Dentro de estas situaciones didácticas, los estudiantes también leen entre sí, con sus pares, o con sus familias u otros mediadores y por fuera de la escuela. Pues parte de la estrategia es la generación de una cultura lectora, no de un solo actor que lee, que lleve a la construcción de sentidos y sentimientos colectivos en medio de individualidades.

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

Nivel inferencial

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

Desde esta definición, la estrategia del uso de cuentos chocoanos como los *Kimpa Bakula*, *El tesoro del río*, *El sabio de la selva*, *La muchacha de la cabellera negra*, *Los perros del malecón*, *La razoncita*, *La bogotana*, entre otros, de autores como César

Rivas Lara, Manuel Montenegro Reyes, Miguel Caicedo, se refiere a expresiones manifiestas también como un código escrito; de esta manera retomamos peinados y sabores como características de los textos seleccionados que puedan ser leídos por los estudiantes para que descubran una relación con su historia, sus vivencias.

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

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

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

El Ministerio de Educación (1998) reconoce estos niveles y los plantea dentro de los lineamientos que los docentes debemos tener en cuenta a la hora de enseñar el proceso de comprensión de la lectura. Exactamente hace referencia al primero con la literalidad a modo de paráfrasis y la literalidad transscriptiva, al segundo, con la edificación de los procesos de pensamiento mediante las relaciones de significados y al tercer nivel, con la explicación, la interpretación mediante el saber enciclopédico que tiene el estudiante. Pero, específicamente, la inferencia para el Ministerio de Educación (1998) es el uso del conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen las personas en aras de complementar la información y relacionarla de manera implícita. De ahí que se relacione con los saberes en los que se crean los campos semánticos, en aquellos en los que se dan los procesos de transición del código en signos y referentes y donde la oración no es vista como una estructura sino como una proposición con mensaje autónomo que da cuenta de un tema.

Una mirada al cuento como posibilidades de melodías y actuaciones

Las herencias de una tradición hacen parte de las memorias que dejan huellas en el registro de identidad de los seres humanos. Poder transitar estas huellas, a través de la

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

La literatura chocoana forma parte de un acopio cultural que transita los lenguajes y las vivencias de las comunidades negras que habitan el mundo. Desde África hasta el Chocó se recorre una línea de identidad que parte del sometimiento y de la opresión hacia la resistencia y la emancipación. Los bailes, los peinados, la alimentación, el paisaje, los rituales mortuorios, las festividades conmemorativas, las artesanías y demás manifestaciones artísticas que trazan el ser y el acontecer de las negritudes afrochocoanas, son una expresión del proceso desde la esclavización hacia la liberación (ver figura 1).

Figura 1

El cuento, una experiencia expandida



Fuente: elaboración propia

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

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

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

Ahora bien, analizar la posibilidad de atacar la dificultad para la comprensión de la lectura a nivel inferencial, considerando los cuentos de tradición chochoana como una experiencia del lenguaje, implica pensar en concordancia con los lineamientos curriculares de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 2006), en el marco de la lectura de tipo inferencial que se desarrolla reconstruyendo el significado, recuperando la información que no se expresa directamente en un texto, que se encuentra implícita en este, lo que requiere contar con saberes previos, representados, en este caso, por los conocimientos de la cultura, los valores, las experiencias, entre otros, para lograr interpretar las diversas claves que presenta el texto.

De allí que los cuentos de nuestra tradición sean vistos como una posibilidad de melodías y actuaciones, de remembranzas de nuestra africana colombiana, como lo afirma Friedemann (1992): “En la trata, desnudos de sus trajes, armas y herramientas, desposeídos de sus instrumentos musicales y de bienes terrenales llegaron con imágenes

de sus deidades, recuerdos de los cuentos de los abuelos, ritmos de canciones y poesías o sabidurías tecnológicas” (p. 546).

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

Ahora bien, desde nuestra práctica y desde algunos referentes teóricos, hemos establecido una relación recíproca entre los procesos de lectura y los contextos cultural y social; sin embargo, es claro que no podemos desvirtuar el hecho de que se aprende a leer leyendo y entendiendo, que leer es el proceso de percibir, que incita a orientar este proceso desde lo que observamos, desde lo que vivimos en torno al fortalecimiento de dicha competencia.

Metodología

A partir de los fines investigativos, no solo se aplicaron procesos cuantitativos con técnicas e instrumentos propios, sino que también se planteó una puesta en escena dentro de un contexto estructural y situacional donde los registros narrativos, el discurso de la gente y la comunicación verbal fundamentan la intervención. Esta situación hace pensar la realidad tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, no solo datos estadísticos, sino el trabajo con estudiantes, con contextos específicos que no pueden ser medidos sino descritos, explicados e interpretados. Desde esta estructura, elegimos el enfoque integrado, el cual plantea que la finalidad inicial del proceso estriba en comprobar: describir el contexto y la población de estudio, descubrir el grado en el que se ha llevado a cabo el tratamiento o programa, proporcionar una retroinformación de carácter inmediato y de un tipo formativo, etc. La segunda finalidad del proceso estriba en la explicación causal: descubrir o confirmar el proceso mediante el cual el tratamiento alcanzó el efecto logrado. Naturalmente, la medición del efecto del programa es el resultado total o valoración del impacto (Cook y Reichardt, 1995, p. 44).

En este enfoque hay muchas alternativas metodológicas para conocer los procesos que se dan en la sociedad que para los efectos involucra los procesos socioculturales.

Por otro lado, de acuerdo con el tipo de investigación optamos por la IAP (Investigación Acción Participativa), la cual propone un tipo de investigación- acción donde la búsqueda del conocimiento, los resultados, y la utilización de estos son

obtenidos por los colectivos sociales que constituyen un proceso continuo desde objetivación de los investigadores (Bautista, 2011).

Se resalta, además, que ubicarnos en la IAP nos permite concebirnos, tal como lo indica Bautista (2011), no solo como participantes y aprendices, sino también como investigadores que aportamos conocimiento y analizamos, pero que además aprendemos como los estudiantes. Lo anterior permite que se dé un desarrollo sistemático, pero también interactivo de investigación que lleve a generar posturas críticas frente a las realidades y a que se generen saberes populares vinculantes.

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

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

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

Con respecto a los talleres literarios, un elemento clave para esta investigación, se organizaron siete (7), con el propósito de que fueran escuchadas las historias de personajes de la comunidad, también sus cantos como expresiones autóctonas, por

ejemplo: alabaos como Salve, y Padre nuestro; además, cuentos como: *El casamiento de tío Tigre*, *La bocachica encantada*, entre otros.

Finalmente, se pensó en un diseño cuasiexperimental que permitiera controlar unos elementos de la comprensión de la lectura, como categoría de análisis, antes del proceso de intervención y después del proceso mismo. Para ello, se tuvo en cuenta la técnica del test, específicamente las pruebas de comprensión de lectura con preguntas de selección múltiple con una única respuesta. Estos test fueron validados previamente, a través del juicio de expertos. Para ello se contó con tres (3) docentes de Lengua Castellana quienes evaluaron cada test según los siguientes indicadores: pertinencia, confiabilidad, eficacia, entre otros. Se utilizó este test, debido a que es la manera cómo evalúa el Estado colombiano a nuestros estudiantes e incluso hace parte de las maneras cómo se llegó al problema. En total, fueron tres (3) pruebas aplicadas a los estudiantes seleccionados para la investigación: una diagnóstica, formato extraído del programa Todos a Aprender para identificar la fluidez lectora y dos de comprensión de la lectura con 20 preguntas de comprensión de lectura a nivel inferencial.

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

1. **Caracterización:** en esta primera fase, se realizó una prueba diagnóstica a los 30 estudiantes de quinto grado, a partir de pruebas objetivas y talleres, para determinar rasgos en el tejido de la lectura como velocidad, fluidez y comprensión literal e inferencial. Posteriormente, analizamos los resultados a través de rejillas de observación, fichas de valoración y tablas de frecuencias.
2. **Reflexión:** en esta, retomamos estas observaciones y análisis reflexionando en torno a los resultados que nos reflejaron la situación real de los estudiantes en el nivel de fluidez y en los niveles de comprensión de la lectura.
3. **Intervención:** esta etapa se fundamentó en la aplicación de la estrategia didáctica diseñada con talleres literarios desarrollados cada semana. Para ello se hizo una búsqueda de cuentos y alabaos de la tradición chochoana con la colaboración de los cantaores Floripe Moreno y Jan Arquímedes, recopilamos y llevamos al aula las escenificaciones de cantos y ritos mortuorios.

La población total de estudiantes de quinto grado en la Institución Educativa Matías Trespacios en el Municipio de Cértegui en los años 2016 y 2017 fue de 95 estudiantes: 58 niños y 41 niñas. De ahí que, la muestra escogida fuera representativa. Además, esta no es probabilística, ya que se realizó desde la investigación cualitativa y se sacó por conveniencia, pues son los grupos con los que se trabajaron y, su número se

propuso para intentar entender el fenómeno de la comprensión de la lectura a nivel inferencial en los alumnos de quinto grado. Por tanto, la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de quinto grado. Participaron estudiantes de ambos sexos: 20 niños y 10 niñas interesados por la oralidad. Todos con una edad promedio de 12 años, con habilidades para el deporte, bailar, cantar y dibujar. A algunos niños les encantaba jugar fútbol y manifestaron a diario su sueño de ser grandes futbolistas y jugar al lado de sus ídolos (James Rodríguez, Lionel Messi, Cristiano Ronaldo, entre otros). Las niñas disfrutaban bailar y entretenerse con juegos de la tradición chocoana como arranca yuca, compadre chamuscado, la china, entre otros. Desde temprana edad los padres les enseñan a nadar en los ríos Quito y Cértegui, por lo que muestran grandes destrezas en este deporte, el cual se ha convertido en uno de sus principales gustos y pasatiempo. La mayoría de estos niños y niñas son hijos de madres cabezas de familias cuyo sustento depende en gran parte de la minería.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del proceso de implementación de la investigación, en atención a las 3 fases señaladas, como un intento de sistematización de todo el proceso de intervención y de dar cumplimiento a los objetivos planteados.

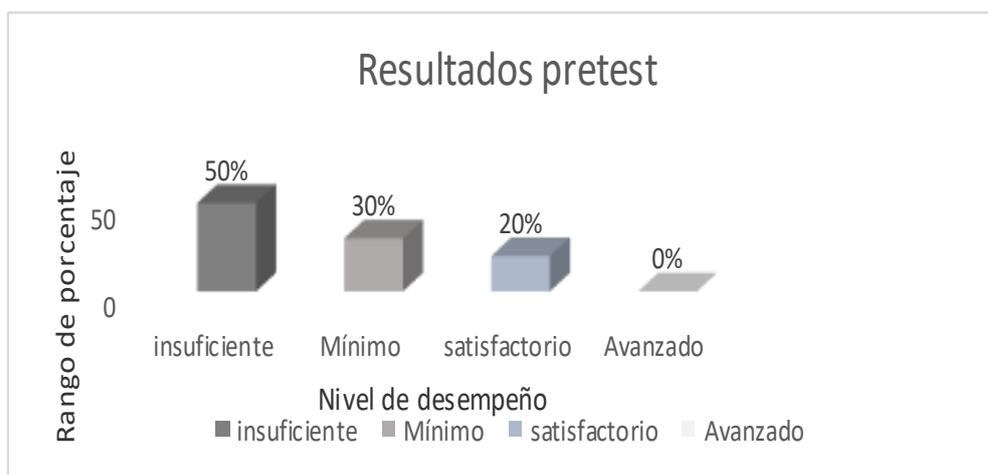
Fase: caracterización

En esta fase se logró determinar el nivel de comprensión de la lectura antes y después de la intervención con la estrategia didáctica.

El análisis de los resultados que arrojó la investigación, comienza con la evaluación de los resultados obtenidos en los test aplicados a los 30 estudiantes del grado quinto. En este sentido, a continuación, se presentan los datos obtenidos en el pretest y postest considerando los niveles de desempeño establecidos: insuficiente, mínimo, satisfactorio, avanzado.

En la figura 2 se observa que la mayoría de los estudiantes antes de realizar el proceso de intervención estaba ubicado en el nivel de desempeño insuficiente, en cuanto al nivel inferencial de comprensión de la lectura, el 30% presenta un desempeño mínimo, solo 6 estudiantes, los cuales representan el 20%, se encuentran en desempeño satisfactorio y ningún estudiante se ubicó en nivel avanzado. Este resultado evidenció las dificultades que presentan los estudiantes para realizar procesos inferenciales a partir de un texto y comprobaron lo señalado al inicio.

Figura 2
Resultados pretest

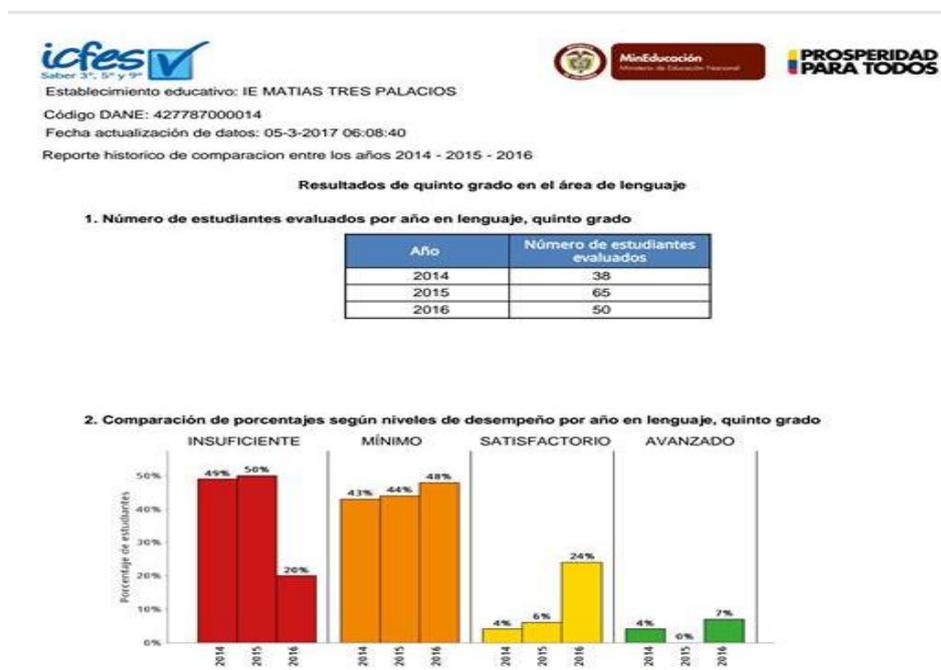


Fuente: elaboración propia

De ahí, incluso que sea coherente con los reportes realizados por el ICFES en los últimos tres años (ver figura 3). Para leer estos datos es importante entender que el ICFES dice que, en el nivel insuficiente el estudiante es capaz de saber cuál es la idea principal de un texto, jerarquizarlas, identificar los párrafos y sus relaciones, encontrar la información explícita, sus significados contextuales, particulares y fuentes, de este modo, se asocia con el nivel literal de comprensión de la lectura. Mientras que, el nivel mínimo hace referencia a las explicaciones que pueda dar el estudiante de las relaciones entre las oraciones y párrafos, hacer esquemas, identificar las voces del texto, su proceso de adecuación, mensajes implícitos, por lo tanto, se relaciona con el nivel inferencial. En cuanto al nivel satisfactorio, se especifica que hace referencia a la comparación entre varios textos, al reconocimiento de la tipología que se lee, las funciones de los signos de puntuación, la pertinencia comunicativa, el contexto. Y, finalmente, el nivel avanzado hace referencia a que el estudiante se ubica en un contexto socio histórico, revisa sus escritos, adecua su discurso de acuerdo al texto presentado y justifica sus elecciones (Instituto Colombiano para la Evaluación, 2018).

Figura 3

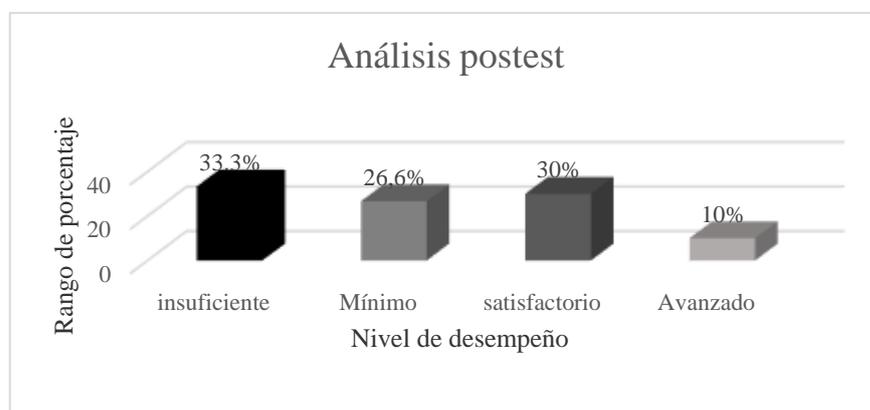
Reporte del ICFES entre los años 20014 ,2015 y 2016 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2017)



Tomando en cuenta el resultado de la prueba pre-test, se confirma que, durante los últimos tres años, los estudiantes que han pasado por el grado quinto en la I. E. Matías Trespalacios tienen procesos de comprensión de lectura básicos que corresponden al nivel literal y, en menor medida, se encuentran estudiantes que se encuentran en un nivel inferencial. Además, pocos son los que alcanzan un nivel satisfactorio.

Después del proceso de implementación del postest a los estudiantes se evidencia que el resultado está distribuido entre los niveles insuficiente, mínimo y satisfactorio (ver figura 4). Lo importante aquí es comparar estos datos con la prueba de entrada, pues se encuentran ciertas diferencias, por ejemplo: el porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente disminuyó en 17 puntos (antes era 50% ahora es 33,3%), el mínimo en 4 puntos (antes era 30% ahora es 26,6%) y, por el contrario, el promedio de estudiantes en el nivel satisfactorio aumentó en 10 puntos (antes era 20% ahora es 30%) y se encuentran estudiantes en nivel avanzado (10%).

Figura 4
Análisis postest



Fuente: elaboración propia

Con lo anterior, se afirma que después de la intervención con la estrategia didáctica que permitió promover el uso del cuento de la tradición chochoana por parte de los estudiantes del grado quinto como experiencia expandida del lenguaje para la comprensión de la lectura a nivel inferencial los estudiantes mejoraron sus procesos de comprensión de lectura, pues pasaron de tener un nivel literal e inferencial a un nivel crítico e intertextual. Este proceso de mejoramiento no es excelente, pero tal como se expuso en el marco teórico y referencial, la lectura es un proceso que necesita de procesos de intervención continuos, constantes y coherentes.

Fases: reflexión e intervención

Los resultados permitieron reflejar la situación real en el nivel de fluidez y en los niveles de comprensión de lectura, al momento de realizar los test, a través del uso del cuento de la tradición chochoana como experiencia expandida del lenguaje a nivel inferencial, a través de seis talleres literarios organizados para tal fin y que fueron desarrollados cada semana.

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

El primer taller fue El tesoro del río, el cual partió de un relato de Manuel Montenegro Reyes y como parte de la experiencia expandida se llevó a los estudiantes al río de la región, lugar donde se desarrollaban los hechos de la historia (ver figura 5).

Figura 5

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



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

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

Además, las madres de los estudiantes cuya profesión es el barequeo participaron activamente del taller, lo cual hizo que los estudiantes se sintieran más motivados por la lectura del relato y realizaran algunas inferencias, pues lograron conectar fragmentos de este con la realidad que tenían en frente: el río del relato y personajes que se dedican a la búsqueda del oro (ver figura 6).

Figura 6

Madres de algunos estudiantes de 5° barequeando



Debe recordarse también que los cuentos chochoanos trabajados fueron fruto de llevar al aula de clase a un experto en el tema: el cantautor certegüeño Juan Serna, quien cautivó, taller tras taller, a los estudiantes del quinto grado (ver figura 7).

Figura 7

Juan Serna. Fotografía. Asunción González



El segundo taller literario, bajo la colaboración de Juan Serna, fue una *Feria de literatura*, realizado con el apoyo de toda la comunidad educativa. Dicho taller se configuró como la primera feria de literatura afrochochoana, donde se analizaban textos chochoanos y se recordaban escritores representantes de nuestra literatura (ver figura 8).

Figura 8
Feria de literatura



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

El tercer taller literario fue *El parqué de cuentos*. Para este se usó el relato: *Zahiba: la princesa negra*. Aquí los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar una lectura fragmentada, pero que al completarse los llevó a comprender su historia, su contexto sociocultural y comprender sus orígenes (ver figura 9).

Figura 9

Niños de 5° jugando El parque de cuentos



El cuarto taller, llamado: *La gastronomía chocoana como texto* permitió a los estudiantes escoger sus lecturas y relacionarlas luego con la cotidianidad de sus hogares. Esta actividad permitió incluso llevar a los estudiantes a leer en la escuela con otros sentidos que no se usan normalmente en un proceso de comprensión de lectura textual, como el gusto, y de otros textos que son comprendidos en el día a día como la comida; para esto se realizó una actividad de degustación de sabores típicos (ver figura 10).

Figura 10

Niños de 5° infiriendo desde lo que degustan



Fuente fotografía: Gloria Torres

El quinto taller se denominó *Comprendo desde la lúdica ancestral*. Este espacio fue en el que los estudiantes fueron más propositivos, aunque se aclara que todos se mostraron participativos. El hecho de que ellos estén en movimiento constantemente permite que su motivación se incremente (ver figura 11).

Figura 11

Niños de grado 5° jugando la gallina ciega



El sexto y último taller fue *Infierno desde los rituales choconos*. Con este se llevó a los estudiantes a relacionar las prácticas ancestrales con los relatos trabajados en el aula de clase (ver figura 12).

Figura 12

Representación del Gualí. Cantaora Floripe Moreno



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

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

Al articular las actividades desarrolladas con las pruebas presentadas, se puede evidenciar que la mitad de los estudiantes del grado quinto, antes de la intervención, se ubicó en un nivel insuficiente de los cuatro posibles (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzada) y luego de este trabajo se observó una mejoría. Los estudiantes que antes de la intervención habían logrado un puntaje entre 100 y 226 puntos en las pruebas, mejoraron sus resultados en 227 a 315 puntos, tal como se presentó en la figura 4.

De este modo, se considera que la didáctica pensada desde esta práctica de aula, fundamentada en los cuentos de la tradición chocoana como fortalecimiento de la lectura inferencial, es una estrategia pertinente, efectiva y coherente con los procesos socioculturales de la educación en lo que se determina la llamada etnoeducación en la Ley General de Educación. Ley 115 (Congreso, 1994). Sin lugar a duda, esta intervención posiciona la lectura inferencial desde algunos elementos socioculturales que han permitido una dinámica diferente con el lenguaje y una nueva forma de comprender e inferir a partir de estas prácticas culturales. Dichas prácticas, se ubican más allá de las fronteras de las aulas y contienen signos, significados, recuerdos, historias que necesitan ser representadas, leídas, narradas e interpretadas y que son ellas, precisamente, las que dan algunas puntualidades para comprender el mundo y escribirlo (Cajiao, 2005).

¿Cómo cumplir con la meta institucional y municipal?

Tomando en cuenta el proceso de intervención que se llevó a cabo para promover el uso del cuento de la tradición chocoana como una experiencia expandida del lenguaje para la comprensión de la lectura a nivel inferencial, a través de los talleres literarios, se propone una serie de recomendaciones con el fin de que la comunidad piense en la experiencia y se logren generar redes de conocimiento que lleven a la inferencia. Las recomendaciones son estas:

Primero, para que la lectura sea vista como una experiencia expandida del lenguaje hay que considerarla como un proceso en el que están presentes los cinco sentidos, desde lo visual, auditivo, táctil, gustativo y hasta olfativo; también que no hay un lugar específico para enseñarla y que el docente, a quien tradicionalmente se le ha asignado esa tarea, no es el único que puede hacerlo. Existen personas capaces de lograr que este proceso sea mejor, gracias a las nuevas sinergias comunicativas y educacionales, que no solo responden al uso de las tecnologías de la información en el aula de clase, sino a las personas que tienen el conocimiento y que están dispuestas a compartirlo; además, de esta manera se logra una verdadera inferencia porque así el estudiante puede preguntarse quién soy, de dónde vengo, qué debo hacer aquí, entre otras, lo que le permite cambiar su visión del mundo y pensar cualquier texto con otra actitud. Esto hace la experiencia mucho más enriquecedora, motivadora y reflexiva ya que se parte del trabajo colaborativo en el que la labor pedagógica del docente es clave.

Segundo, para pensar las estrategias didácticas de comprensión de la lectura la propuesta de Sanz (2003) sobre el paso a paso para comprender es muy acertada, pues el estudiante puede leer de manera progresiva y comenzar a conectar sus vivencias solo cuando tiene una información textual identificada. Pero, lo más importante es tener claro que el docente debe planear con antelación, debe conocer los textos que lleva al aula de clase, crear actividades contextualizadas con estos y tener incluso un modelo de comprensión desde el inicio para usarlo como ejemplo y generador de preguntas. Por tanto, los conocimientos previos de los estudiantes son el punto clave. Cuando recuerdan que escucharon la historia, que la tienen en frente, que en algún momento vieron al personaje sobre el que se está hablando o han escuchado acerca de él en su familia, se logra con mayor facilidad la comprensión. Esto también permite que se generen situaciones didácticas de lectura en las que los estudiantes extraen información, reflexionan sobre ella, pero también se divierten.

Tercero, pensar en el nivel inferencial de comprensión de lectura es tener en cuenta que se está hablando de procesos de razonamiento complejos, que no se mejoran de un día para otro. Las propuestas presentadas por Duque (2006), López (2015) y el Ministerio de Educación (1998) deben ser siempre concebidas por el docente. Estas ayudan a esclarecer el hecho de que la comprensión de la lectura es un proceso por el que va escalando el estudiante y el propio docente. En el caso del estudiante, este necesita tener información del mundo para generar inferencias de lo que allí sucede y jerarquizar sus niveles de importancia. La realidad y el contexto siempre deben ser el referente de partida y de llegada de las lecturas que se lleven al aula de clase. Tal como lo propone León (2003), es importante que el estudiante genere recuerdos, sentimientos y valores en sus lecturas para que pueda llegar al segundo nivel de comprensión. En el caso del docente, este debe presentar estrategias que permitan a los estudiantes conectar la información e integrarla, es aquí donde cobra sentido la experiencia expandida en lenguaje.

Conclusiones

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

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

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

Estamos convencidas de que nuestros talleres literarios son un espacio de reencuentro con nuestra historia real y en ocasiones fantástica que da sentido a la experiencia expandida del lenguaje, a partir de los cuentos que enmarcan la tradición, la cultura y el contexto chocoano que fortalecerá la lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Matías Trespalacios.

Referencias

- Arcila, C. (2006). *Literatura y drama social. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación.
- Barona, G. (1995). *Ausencia y presencia del negro en la historia colombiana*. Córdoba, D. O. (Ed.). Cidse.
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Sidalc.net.
- Caicedo, C. (1997). En torno al desarrollo del Chocó. Lealon.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Capurro, R. (1982). Heidegger y la experiencia del lenguaje. *Cuaderno de psicoanálisis freudiano*, 22, 81-86. <http://www.capurro.de/boss.htm>
- Congreso de la República (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Bogotá, Colombia.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata.
- Friedemann, N. S. de (1992). Huellas de africanía en Colombia. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 47(3), 543-560. <https://www.cvc.cervantes.es/>
- Dubois, B., y Laurent, G. (1996). *The Functions of Luxury: a Situational Approach to Excursionism*. Association for Consumer Research ed., 23. Advances in Consumer Research. <http://acrwebsite.org/volumes/7875/volumes/v23/NA-23>
- Duque, C. P. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 125-129. <https://revista.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1241>
- Durango, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850>

Durkheim, E. (1885). *Organización y vida del cuerpo social según Schaeffle*. Revue philosophique.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

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

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Instituto Colombiano para la Evaluación. (2018). *Guía de uso e interpretación de resultados: Reporte de estudiantes, Saber 3°, 5° y 9°*. ICFES.

Lemos, K. Y., González, M. y Torres, G. L. (2018). *Cuentos de la tradición chochoana como experiencia expandida del lenguaje: una estrategia didáctica implementada en los años 2016 a 2017 para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Matías Trespacios del municipio de Cértegui-Chocó*. [Trabajo de maestría]. Universidad de Medellín, Colombia. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4954>

León, J. (2003). *Conocimiento y discurso: Reglas para inferir y comprender*. Pirámide.

López, M. (2015). Lectura y niveles de pensamiento. *Revista para el aula-IDEA*, 4(15), 49-50. <https://www.usfq.edu.ec/es/node/1451>.

Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 103-129). ZEMOS98. http://www.zemos98.org/descargar/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Mejía Builes, B. M. (2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1314>

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 2017, de mineducacion: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe Índice Sintético de Calidad*. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/427787000014.pdf

Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y Ciudad*, 35, 93-102. <https://doi.org/10.36737/01230425.vO.n35.2018.1965>

Sanz, Á. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la Eso*. Bibliotecas Escolares, Blitz, ratón de biblioteca. Navarra, España: Gobierno de Navarra. https://www.educacion.navarra.es/catalogo/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/la-lectura-comprensiva-y-los-textos-escolares-en-la-eso

Smith, D., y Putnam, P. (1980). *Canadian Journal of Earth Sciences*. Obtenido de Anastomosed river deposits: modern and ancient examples in Alberta, Canada. <https://doi.org/10.1139/e80-147>

Vidal-Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLV (1), 95-118. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/177/3/4/es/el-docente-como-mediador-de-la-comprension-lectora-en-universitarios>

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

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. <https://es.slideshare.net/ChristianRosero3/ensayo-sobre-la-lectura-estanisla-zuleta-57792356>